

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Angélica Medianeira lensen

**ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E
ADULTOS EM SANTA MARIA - RS**

Santa Maria, RS
2019

Angélica Medianeira Iensen

**ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS EM SANTA MARIA -
RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Roselene Moreira Gomes Pommer

Santa Maria, RS
2019

Iensen, Angélica Medianeira

Escola Municipal de Aprendizagem Industrial: uma proposta de formação profissional para jovens e adultos em Santa Maria-RS / Angélica Medianeira Iensen.- 2019. 161 p.; 30 cm

Orientador: Roselene Moreira Gomes Pommer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2019

1. Educação Profissional 2. Educação de Jovens e Adultos 3. Ensino Fundamental I. Pommer, Roselene Moreira Gomes II. Título.

Angélica Medianeira Iansen

**ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS EM SANTA MARIA -
RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 16 de dezembro de 2019:



Roselene Moreira Gomes Pommer, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



João Rodolpho Amaral Flôres, Dr. (UFSM)



Berenice Corsetti, Dra. (Unisinós)

Santa Maria, RS
2019

Dedico esse trabalho à minha amada mãe, Ermelinda, que se foi durante o período do mestrado. Mulher lutadora, forte, guerreira, que continua sendo minha maior força, exemplo e inspiração na vida.

AGRADECIMENTOS

Não foi nada fácil chegar até aqui. Desde as primeiras aulas como aluna especial, enfrentando o processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo. Foram tantos acontecimentos inesperados e doloridos (começando no dia da entrevista!), grandes rasteiras em meio a uma carga horária de trabalho de 60 horas, sem afastamento. Em resumo, a palavra que melhor descreve essa fase da minha vida é SUPERAÇÃO!

A conclusão desta dissertação de mestrado encerra mais um importante ciclo em minha vida acadêmica e profissional, que só foi possível graças a todo o apoio que recebi durante este período. Seria impossível não mencionar e agradecer aqueles que foram fundamentais neste percurso.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, por me terem dado educação, valores e vida. À minha mãe, Ermelinda Brauner lensen (*in memoriam*), você que me gerou e me ensinou o valor do estudo, o encantamento pelos livros e pela leitura. Você que me ensinou que mulheres precisam ser de aço, porque o ferro enferruja, onde quer que esteja, sei que está vibrando, orgulhosa com essa vitória. Mãe, meu amor eterno, quanta falta você faz! A meu pai, Adão Luiz lensen, meu companheiro, que sempre esteve ao meu lado, sou imensamente grata por todo suporte, carinho e apoio. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

Agradeço infinitamente à minha família por todo carinho e apoio. Ao meu esposo, Lisandro Oliveira Rodrigues, meu companheiro, meu parceiro, minha base... pelo amor e cuidado compartilhado, assim como pela paciência, incentivo e colaboração para o desenvolvimento deste trabalho. Ao meu filho, Luigi lensen Rodrigues, por compreender a necessidade da minha ausência, a minha falta de paciência e a impossibilidade de lhe dar atenção como deveria. Filho, você é minha maior motivação e inspiração para seguir sempre em frente! Vocês são meu porto seguro, amo vocês!

Agradeço especialmente a duas mulheres inspiradoras que tive o prazer de conhecer e que muito me ensinaram durante minha trajetória profissional. Jane Dalla Corte, amiga querida, que me incentivou a começar o mestrado e, principalmente, a

não desistir dele! Jane, quando ‘crescer’, eu quero ser como você! Solaine Massierer, amiga querida, que me ajudou a encontrar o foco da minha pesquisa, que mesmo longe nunca deixou de me motivar. Queridas amigas, mulheres maravilhosas, obrigada por todo cuidado e por terem dividido tanta sabedoria e conhecimento comigo. A vocês, minha eterna admiração!

Agradeço ao “grupo dos cinco”, especialmente ao Professor Paulo Roberto Rodrigues, por toda a coragem de lutar pela Educação Profissional e por terem resgatado lembranças que foram essenciais para que este trabalho se concretizasse. Professor Paulo, obrigado por ser inspiração para este trabalho!

Agradeço imensamente à Prof.^a Dr.^a Roselene Moreira Gomes Pommer, minha orientadora e exemplo profissional, por ter topado esse desafio que é escrever sobre o que vivenciamos com a Educação Profissional e pela confiança em mim depositada. Obrigada pelos ensinamentos acadêmicos e humanos acompanhados do melhor mate! Obrigada por toda a compreensão, carinho e dedicação demonstrados nesta trajetória.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e a todos que o integram, pela solicitude e solidariedade perante minhas dificuldades e por não terem permitido que eu interrompesse o processo. Em especial, agradeço à professora Leila Santos, coordenadora do Programa durante a maior parte do meu curso, e à Gladis Borim, que na sua atuação junto à secretaria do Programa sempre buscaram auxiliar-nos da melhor forma possível. Minha gratidão pelas palavras de força e incentivo quando mais precisei! Agradeço também aos colegas de mestrado, a turma 2017 do PPGEPT, amigas e amigos que esta etapa trouxe.

Agradeço aos e às colegas/amig@s, com quem divido minhas angústias diariamente. Em especial, obrigada à Ketlin Elis Perske, que está literalmente sempre ao meu lado, ouvindo, aconselhando (inclusive virtualmente), sempre dando feedbacks, me cuidando e incentivando. Amiga, obrigada por fazer parte da minha vida! Aauton Ezequiel Müller, Mara Lucia Bortoluzzi Londero e Rochele Santos Silva, companheir@s de sempre, inclusive de mate, café e boas risadas. Amig@s, obrigada pelos conselhos, pelo suporte diário, pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater e, principalmente, pelo carinho de sempre, adoro vocês!

Agradeço às e aos colegas/amig@s, professores e gestores, da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria, que gentilmente colaboraram

para a realização desta pesquisa, de modo especial às queridas colegas Maria Cristina Zanini da Rocha e Cleone Maria Charão Martins. Obrigada pelo suporte, estímulo, carinho, compreensão e, principalmente, pelo cuidado.

Agradeço também aos valorosos professores que aceitaram compor minha banca, de qualificação e de defesa, pelas preciosas contribuições, sugestões e análises significativas, às quais tentarei atender na versão definitiva do texto.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

É preciso esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, Esperança é ir atrás, Esperança é não desistir! Esperança é levar adiante, Esperança é juntar-se com outros para fazer de outro jeito. (Paulo Freire)

RESUMO

ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS EM SANTA MARIA – RS

AUTORA: Angélica Medianeira Iensen

ORIENTADORA: Roselene Moreira Gomes Pommer

Este trabalho é um estudo de caso e buscou compreender o processo histórico de encampação da Escola da Rede Ferroviária Federal, em 1997, pelo poder público municipal de Santa Maria e sua relação com a implementação, na Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI), do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de 2011. Para tanto, analisou-se a proposta pedagógica e as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas na EMAI, a primeira escola da Rede Municipal de Santa Maria a oferecer, em 2011, a EJA, em nível fundamental, integrada à formação profissional. O método escolhido para as análises referidas foi o de abordagem histórico-crítica, contextualizando o processo de crise e de privatização da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA) e analisando-se a relação desse processo com a implantação da EMAI. Primeiramente, com base em referências teóricas pertinentes ao assunto, buscou-se realizar um breve levantamento histórico da Rede Ferroviária no Brasil. Em seguida, também se empregou a pesquisa bibliográfica para delimitar o contexto local do nosso objeto de pesquisa e a trajetória da Educação Profissional no Brasil. A realização de entrevistas semiestruturadas com ex monitores da Escola da Rede, os quais foram os responsáveis pelo início do movimento que resultou na sua encampação, permitiu aprofundar a percepção sobre a trajetória de criação da EMAI. Por último, buscou-se situar, historicamente, a criação do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de EJA, identificando e refletindo sobre os desafios enfrentados pelos gestores da escola na oferta dessa modalidade. Para isso, foram analisados referenciais teóricos, através de levantamento bibliográfico, interpretados documentos existentes em arquivos escolares e realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores. Por fim, compreendeu-se que a EMAI foi criada na contramão da lógica neoliberal das privatizações de instituições estatais ocorridas na década de 1990. Seu curso de EJA, apesar de apresentar traços tecnicistas, necessita de práticas pedagógicas diferenciadas, que contemplem as necessidades da EJA e da EP, fundamentadas no trabalho integrado, de forma interdisciplinar. Para a efetivação dessas práticas, o planejamento e a formação pedagógica são fundamentais e precisam ser priorizados por gestores e docentes. Além disso, outros desafios ainda permanecem para a efetivação do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental - Anos Finais - na modalidade de EJA.

Palavras-chave: Educação Profissional. EJA. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

MUNICIPAL SCHOOL OF INDUSTRIAL LEARNING: A PROFESSIONAL TRAINING PROPOSAL FOR YOUTH AND ADULTS IN SANTA MARIA- RS

AUTHOR: Angélica Medianeira Iensen
ADVISOR: Roselene Moreira Gomes Pommer

This work is a case study and searched for understanding the historical process of taking-over the Federal Rail Network School, in 1997, by the municipal government of Santa Maria and its relationship with the implementation, at the Municipal School of Industrial Learning (EMAI), of the Course of Initial Professional Education Integrated to Elementary School - Final Years - in the modality of Youth and Adults Education (EJA), since 2011. Therefore, we analyzed the pedagogical proposal and the pedagogical practices developed at EMAI, the first school of the municipal network of Santa Maria to offer EJA, at the elementary school, integrated to professional qualification. The chosen method for the referred analyses was the historical-critical approach, contextualizing the crisis and privatization process of the Federal Railroad Corporation (RFFSA) and analyzing the relationship of this process to the implantation of the EMAI. First, based on theoretical references pertinent to the subject, we sought to carry out a brief historical survey of the Federal Railroad in Brazil. Then, we also made use of the bibliographic research to bind the local context of our search object and the Professional Education course in Brazil. The realization of semi-structured interviews with ex monitors of the Rail Network School, who were responsible by the beginning of the movement that resulted in the taking-over, allowed deepen the perception about the creation track of EMAI. Last, we sought to situate, historically, the making of the Course of Initial Professional Education Integrated to Elementary School - Final Years - in the modality of EJA, identifying and reflecting on the challenges faced by school managers to offer the modality. For that, we analyzed theoretical references, through bibliographic survey, we interpreted documents placed in school files and we made semi-structured interviews with school managers and teachers. Finally, we understood that EMAI was created on the opposite way of the neoliberal logic of privatization of state institutions occurred in the decade of 1990. Its EJA course, despite presenting technical traits, needs differentiated pedagogical practices, that meet the needs of the EJA and EP, based on integrated work, in an interdisciplinary way. For the actualization of these practices, planning and pedagogical training are fundamental and need to be prioritized by managers and teachers. Besides that, many challenges still remain for the implementation of the of the Course of Initial Professional Education Integrated to Elementary School - Final Years - in the modality of EJA.

Key words: Professional Education. EJA. Elementary School

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BRC	Brazil Railway Company
CFP	Centros de Formação Profissional
COOPFER Rio Grande do Sul	Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DNEF	Departamento Nacional de Estradas de Ferro
DNER	Departamento de Estradas de Rodagem
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAI	Escola Municipal de Aprendizagem Industrial
EMAET	Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMSM	Prefeitura Municipal de Santa Maria
PND	Programa Nacional de Desestatização
PNE	Plano Nacional de Educação
POA	Porto Alegre
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODAE	Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA – FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRR	Partido Republicano Riograndense
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
RME	Rede Municipal de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMED	Secretaria de Município de Educação
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
e de Valorização dos	Profissionais da Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
VFRGS	Viação Férrea do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	A PARTIDA: SURGIMENTO DO TRANSPORTE FERROVIÁRIO NO BRASIL	31
2.1	AS TENTATIVAS LEGAIS DE IMPLANTAÇÃO DAS FERROVIAS.....	32
2.2	A PRIMEIRA FERROVIA BRASILEIRA.....	37
2.3	O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA FERROVIÁRIO NO BRASIL...	39
2.4	O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA FERROVIÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL.....	44
3	PRIMEIRA PARADA: OS CAMINHOS QUE LEVARAM À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FERROVIÁRIA	53
3.1	AS CONSEQUÊNCIAS DA CHEGADA DOS TRENS EM SANTA MARIA.....	55
3.2	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP) NO BRASIL...	63
3.3	A INFLUÊNCIA DO FERROVIARISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SANTA MARIA.....	78
3.4	A PRIVATIZAÇÃO DA RFFSA E A ENCAMPAÇÃO DA ESCOLA DA REDE: DE CFP À EMAI.....	84
4	SEGUNDA PARADA: QUANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CHEGA À GARE	105
4.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	107
4.2	PROEJA MÉDIO E O DECRETO N. 5.478, DE 2005.....	111
4.3	PROEJA FIC E O DECRETO N. 5.840, DE 2006.....	114
4.4	TRAJETÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: DO CURSO PROFISSIONALIZANTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A – A PRIMEIRA ESTRADA DE FERRO DO BRASIL	144
	ANEXO B - A PRIMEIRA LOCOMOTIVA DO BRASIL	145
	ANEXO C - MAPA FERROVIÁRIO DO BRASIL	146
	ANEXO D - MAPA FERROVIÁRIO DO RIO GRANDE DO SUL	147
	ANEXO E - ANTIGAS OFICINAS DA REDE FERROVIÁRIA EM SANTA MARIA	148
	ANEXO F- ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE SANTA MARIA	149
	ANEXO G - PLACA DE INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	150
	ANEXO H - FOTO DO GRUPO DE MONITORES DO CFP	151
	ANEXO I - ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DE SANTA MARIA	152
	ANEXO J - PLACA DE FORMATURA DA PRIMEIRA TURMA DA EMAI	153
	ANEXO K - TURMA DE EJA DA EMAI	154
	ANEXO L - TURMA DE EJA DA EMAI	155
	ANEXO M - TURMA DE EJA DA EMAI	156
	ANEXO N -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
	ANEXO O -TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	158
	ANEXO P – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	159

ANEXO Q - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS IDEALIZADORES DO CURSO DE EJA INTEGRADO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	160
ANEXO R - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS RESPONSÁVEIS E IDEALIZADORES PELO PROCESSO DE ENCAMPAÇÃO.....	161

1 INTRODUÇÃO

O cenário político brasileiro foi marcado, na década de 1990, pela adoção de medidas neoliberais que impactaram, entre outros, na diminuição da oferta de serviços públicos. Um dos setores que vivenciou medidas desse tipo foi o de transportes, com a privatização da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA). Essa empresa, até então, além de atuar na área de transportes, oferecia formação profissional através de várias escolas técnicas, entre as quais estava a Escola da Rede, localizada em Santa Maria. Foi com a privatização da mantenedora, a RFFSA, que essa unidade de ensino profissionalizante deixou de cumprir sua função social, constituindo-se um impasse na comunidade escolar santamariense, desejosa da continuidade daqueles serviços educacionais. Por esta razão, teve início um movimento local pela encampação, por parte do poder público municipal de Santa Maria, daquela unidade de ensino, o que permitiu o surgimento da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, EMAI.

Este trabalho refere-se a esse contexto, ou seja, ao processo histórico de criação da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria, em 1997, destacando seu pioneirismo, em nível nacional, em ofertar a modalidade de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de 2011.

A EMAI caracteriza-se por ser uma escola profissionalizante de Ensino Fundamental, nas áreas de Eletrometalmecânica e Desenho Técnico. Atende a alunos com matrícula concomitante na rede pública, no turno diurno, proporcionando-lhes qualificação profissional no contra turno de trabalho de sua escola de origem. Também oferece, no turno da noite, Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental - Anos Finais - na modalidade de EJA, com formação em eletricidade, mecânica e metalurgia. A proposta do curso noturno exige práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem as necessidades da EJA e da educação profissional, bem como, constantes reflexões acerca do funcionamento do curso, dos desafios e das possibilidades da integração do ensino técnico à educação básica, buscando colaborar para a “[...] construção e materialização de políticas públicas duradouras e coerentes com as necessidades dos sujeitos da educação profissional e da sociedade brasileira.” (MOURA, 2014, p. 11). Para oferecer essa modalidade, foi preciso organizar uma proposta curricular baseada na integração de

conhecimentos e de conteúdos que permitissem a vinculação da escola com o mundo do trabalho.

A partir dessa ideia, a EMAI se propôs a promover a escolarização e a formação profissional de jovens e adultos em processos de exclusão econômica, tendo em vista o abandono prematuro da escola, a fim de prepará-los para a inserção ou recondução ao mercado de trabalho.

O processo histórico que envolveu a criação da EMAI e a oferta da modalidade de ensino de EJA são praticamente desconhecidos, o que gera, inclusive, dificuldades para que a escola receba incentivos financeiros, submetendo-se a orçamentos limitados para a manutenção do trabalho que, por tratar-se de ensino profissionalizante, torna-se ainda mais oneroso. Sendo assim, é fundamental refletir cientificamente e publicizar o trabalho pedagógico realizado pela EMAI através da pesquisa. Conforme Corsetti (2006), o confronto das fontes de pesquisa é fundamental no processo de investigação, para possibilitar uma compreensão real e contextualizada de fontes complementares, sempre a partir de um questionamento, ou seja, do problema da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: *de que forma a comunidade escolar se organizou e se articulou, entre os anos de 1996 e 2011, para a encampação da unidade de ensino que originou a EMAI, pelo poder público municipal, e de que maneira se deu a composição de sua proposta e prática pedagógica a partir de então?*

A importância da análise do trabalho pedagógico realizado na escola está no fato de que a Rede Municipal de Educação (RME) de Santa Maria deve cumprir a meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014, a qual prevê que, até 2024, no mínimo 25% das matrículas da EJA no nível fundamental seja de forma integrada à educação profissional.

Com esse trabalho, pretendeu-se compreender o processo histórico de encampação da Escola da Rede Ferroviária Federal, em 1997, pelo poder público municipal de Santa Maria e sua relação com a implementação, na EMAI, do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de EJA, a partir de 2011.

Especificamente, planejou-se analisar o contexto histórico, nacional e local, de implantação da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima, durante o século XX. Também intencionou-se compreender o processo histórico do qual resultou a

EMAI e situar, historicamente, a criação do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de EJA, a partir das necessidades da comunidade escolar da EMAI, identificando e refletindo sobre os desafios enfrentados pelas gestões da escola na oferta dessa modalidade. Além disso, pretendeu-se investigar e refletir sobre a proposta e as práticas pedagógicas desenvolvidas junto ao curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de EJA. Tudo isso para dar visibilidade às ações realizadas na escola e às suas práticas pedagógicas, além de proporcionar trocas de experiências a respeito de outras propostas de EJA integradas à Educação Profissional (EP).

O contexto histórico mundial no qual o objeto desta pesquisa situa-se é o final do século XX e o começo do século XXI. Nos anos de 1970, a indústria vivenciava a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, evidenciando uma crise que dura até hoje e que exigiu um processo de reestruturação na produção para manter seu domínio societal (ANTUNES, 2013).

A necessidade de reestruturação produtiva das indústrias influenciou diretamente a educação e a questão da empregabilidade no Brasil, através da precarização do ensino público e das condições de trabalho, gerando inúmeros excluídos. Esse processo de reindustrialização criou, ainda, espaços profissionalizantes que limitavam experiências, mas que foram fortemente influenciados, em termos de conteúdos e de processos de aprendizagem, pelas necessidades e interesses dos setores industriais, criando um modelo profissional alinhado com as estruturas socioeconômicas neoliberais. Como herança dessa crise, tornou-se realidade manter um número reduzido de trabalhadores mais qualificados, multifuncionais e engajados com as ideias neoliberais, além de ampliar horas extras fazendo uso da terceirização e da contratação de trabalhadores temporários (ANTUNES, 2013).

Isso exigiu da burguesia industrial e do Estado a união de esforços para recrutar trabalhadores com perfil adequado às novas demandas do processo de produção industrial, surgindo, assim, a necessidade de controlar sua preparação e sua inserção no mercado de trabalho. Era preciso regular a formação desses profissionais, tanto seus conhecimentos técnicos e habilidades motoras, como suas condutas e expectativas, a fim de garantir a manutenção e a reprodução da almejada ordem socioeconômica.

Mas essa não é uma demanda exclusiva da atual crise do sistema capitalista. Já na primeira metade do século passado podia-se observar a relação imposta pelo modo de produção capitalista, entre sistema educacional e empregabilidade. De acordo com Flôres (2008), nesse sentido, a Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea do rio Grande do sul oferecia aos seus associados possibilidades de superação do baixo nível de educação formal que predominava entre suas famílias.

A implantação da Rede Ferroviária buscou, no Brasil, a integração nacional e a manutenção de um mercado interno sob o controle do processo de industrialização. Nesse sentido, as empresas ferroviárias que iniciaram a estruturação da rede mantinham um sistema de formação próprio, a fim de disporem de trabalhadores treinados de acordo com suas necessidades. Com a criação da RFFSA, buscou-se implementar novas tecnologias para realizar a modernização do setor de transporte através da oferta da aprendizagem industrial em seus quinze Centros de Formação Profissional (CFP), distribuídos pelo território brasileiro. A Escola Profissional Ferroviária de Santa Maria (ou CFP) atuou, por muito tempo, na formação de profissionais, tornando-se referência no estado e testemunhando o surgimento das políticas neoliberais no Brasil, a partir da década de 1990. A origem dessas medidas no Brasil remonta a década de 1950, quando da liberalização da economia promovida pelo presidente Juscelino Kubitschek (JK), sob orientação do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir das demandas capitalistas do após segunda Guerra Mundial.

Pois a década de 1990 caracterizou-se, no cenário brasileiro, pela superação do modelo político conhecido como “Estado de Bem-Estar Social”. Essa superação se deu a partir de políticas públicas neoliberais, oriundas de governos anteriores, pautadas, entre outros, por projetos de privatizações de instituições e empresas públicas, prática comum dessas políticas, entre elas, a Rede Ferroviária Federal. Nesse período, através do Programa Nacional de Desestatização, o governo tinha a intenção de receber lucros para o caixa além de diminuir as dívidas das empresas endividadas.

Nessa leva, foram privatizadas a Companhia Vale do Rio Doce, Sistema Telebrás, Light e a RFFSA. A privatização da Rede Ferroviária provocou a desmobilização e o desmonte de todo um sistema viário nacional, mas não só isso. Sua privatização atingiu, também, o sistema de ensino profissionalizante que lhe

caracterizava socialmente, desde a década de 1920, e que lhe permitia investir na formação de seus trabalhadores e dos filhos destes.

Santa Maria, desde o final do século XIX, havia se constituído em um importante centro ferroviário no Rio Grande do Sul, não somente em constituição de linhas férreas, mas também de unidade de reparos de máquinas e vagões. Esse fato exigiu que fossem criadas, na cidade, unidades de formação profissionalizante.

A Escola da Rede deixou de funcionar em 1996, por força do movimento de privatização que atingiu a RFFSA. Nesse contexto, gestou-se um movimento de mobilização de monitores e gestores, o qual originou a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria, criada pela Lei Municipal Nº 4.063, de 04 de abril de 1997, na contramão da lógica privatista da época, ao ser encampada pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (PMSM).

No Brasil, entre 1980 e 1990, surge um novo discurso sobre a formação humana para atender às demandas do mercado de trabalho. Apesar de não ser unanimidade na sociedade capitalista pós-fordista, estabelecia novas práticas formativas a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa com pessoas plenamente desenvolvidas (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010).

Nesse sentido a EMAI, em um primeiro momento, constitui-se numa escola profissionalizante cujo objetivo principal era o de auxiliar a rede pública municipal de ensino no combate à evasão escolar, através da oferta dessa modalidade no turno inverso das atividades regulares. Mas, para além desse objetivo, importava fazer a diferença, já que a educação oferecida ao público da EJA era tida como tão pobre quanto eles, o que acarretava sua inserção precoce e despreparada no mercado de trabalho, a fim de complementar a renda familiar.

Ciente dessa problemática e com base no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, a EMAI passou a oferecer, em 2011, a EJA de Ensino Fundamental Integrada a Formação Profissional, no turno da noite, para estudantes originários de processos excludentes, cujas experiências educacionais não atenderam às suas expectativas anteriormente. Dessa maneira, a educação profissional passou a contemplar as necessidades de diferentes públicos, tornando-se uma estratégia para o desenvolvimento da sociedade.

O presente trabalho, portanto, é um estudo de caso, pois trata-se de uma pesquisa baseada em experiências e sobre um fenômeno em seu contexto real cujos “[...] resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na

condição de hipóteses, não de conclusões” (GIL, 2002, p. 54). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, crítico-dialética, que tem como referencial teórico, basicamente, o materialismo histórico, sustentando-se na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas, cuja finalidade básica é gerar conhecimentos novos e úteis através da interpretação e da análise dos fenômenos, pautadas na observação, além da atribuição de significados durante o processo.

A investigação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola Municipal de Aprendizagem Industrial e, especificamente, pelo Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de EJA foi feita com base no método histórico crítico, ou dialético, a partir de seus dois momentos: a investigação e a exposição, inspirado na concepção marxista. Segundo Netto, (2011) para Marx é preciso verificar o conhecimento acumulado a partir de processos históricos reais, tomando ciência de seus fundamentos, condicionamentos e limites. Partiu-se da investigação do objeto (ou a pesquisa), para chegar à sua exposição crítica (ou apresentação), fundamentadas nas contradições inerentes às ações sociais. Para tanto, essa investigação primeiramente apropria-se dos detalhes e estabelece as relações para, então, chegar aos resultados e conclusões provisórias, já que estão sujeitas à comprovação. A necessidade dessa primeira ação justifica-se pela importância da segunda, pois a exposição precisa ser feita sem opiniões pré-concebidas, conceitos externos à pesquisa ou hipóteses que pairam acima dela (CHAGAS, 2011).

Realizou-se, então, o levantamento dos dados e de informações através da pesquisa de campo, por meio da investigação documental realizada junto aos acervos da escola, além de entrevistas, o que caracteriza este trabalho, segundo a classificação de Gil (2002, p. 41), como uma pesquisa exploratória, porque envolve: “a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado”.

Portanto, a análise do processo histórico de implementação da EMAI, em 1997, foi feita através da pesquisa bibliográfica e também documental, a partir dos arquivos da escola e das entrevistas de sujeitos que estiveram diretamente envolvidos no seu processo de legalização, como, por exemplo, os professores que construíram a proposta de encampação, buscando relacionar o todo e as partes, o objeto de estudo e o contexto da época. Para isso, os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Essa investigação crítica

dos fatos e das experiências do passado foi seguida pela interpretação e análises das evidências obtidas.

De acordo com Corsetti (2006), a análise documental busca ligar texto e contexto numa perspectiva dialética durante o estudo das fontes da pesquisa, no caso, documentos históricos. O levantamento do suporte teórico e legal que organiza e dá sustentação à estrutura de funcionamento do curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de EJA, implantado em 2011, tais como, decretos que estabelecem as diretrizes e bases da Educação Nacional, regulamentando a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, também foi feito com base nos documentos existentes nos arquivos da escola, como, por exemplo, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e fotos antigas, caracterizando, conseqüentemente, nosso ambiente de estudo e compondo, dessa forma, boa parte de nossa pesquisa documental.

Segundo Gil (2002,), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica seguem os mesmos passos, a diferença é que na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas principalmente de material impresso disponibilizado em bibliotecas e na documental as fontes são mais diversificadas e dispersas. Entre elas, documentos de “primeira mão”, conservados em arquivos de órgão públicos e privados, que nunca foram analisados, e muitos outros documentos como cartas, diários, fotografias, gravações, memorandos, etc. É importante ressaltar que, de acordo com Gil (2002, p. 46): “A maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica” e que nem sempre é possível distinguir a pesquisa bibliográfica da documental, já que as fontes bibliográficas são documentos impressos.

Os depoimentos foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e consistem no principal instrumento de investigação a respeito da prática pedagógica utilizada pelos professores, sua formação profissional e das metodologias utilizadas para a implantação da proposta de ensino, bem como, da análise do público-alvo do curso e dos desafios encontrados pela gestão da escola para a oferta e manutenção dessa proposta de formação.

Já que “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos” (GIL, 2002, p. 45), como referencial teórico, foi feito uso de obras acerca de Educação Profissional e de Jovens e Adultos, o que deu à nossa pesquisa, também, um caráter fenomenológico-hermenêutico, privilegiando a análise de

documentos e textos. Nesse sentido, é preciso levar em consideração o fato de que o tratamento metodológico das fontes é fundamental para a pesquisa, a associação e a relação são essenciais para superar a metodologia tradicional. A “Revolução Documental” não se dá somente em relação às fontes, mas sim ao tratamento dado a elas (CORSETTI, 2006).

Desse modo, a fidedignidade dos resultados da pesquisa foram representações de diversos pontos de vista obtidos das mais variadas fontes de consulta analisadas, do tempo utilizado durante o processo acrescido das inúmeras evidências, diminuindo, assim, o risco de se criar uma preconcepção em torno do objeto investigado. Nesse contexto, Corsetti (2006) reafirma que os questionamentos e as relações estabelecidas entre os materiais que criam a possibilidade de se “fazer história”, sendo assim, o trabalho na análise documental exige cuidado, atenção, intuição e criatividade.

Basicamente, o trabalho organizou-se em três capítulos. O primeiro capítulo compreende um breve histórico da viação férrea no Brasil. Esse capítulo, intitulado - *A Partida: surgimento do transporte ferroviário no Brasil*, apresenta um breve panorama, desde o Período Colonial até a República, dos motivos que influenciaram o processo de implementação do transporte ferroviário no país, partindo de um contexto nacional para, então, focar na influência da rede ferroviária no Rio Grande do Sul.

No segundo capítulo, denominado - *Primeira Parada: os caminhos que levaram à educação profissional na rede ferroviária*, buscou-se situar a história da Educação Profissional no Brasil e identificar seus reflexos em Santa Maria, cidade que foi, até a década de 1990, um importante centro ferroviário no RS. A partir desse cenário, fez-se uma análise do contexto histórico de criação da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, ou seja, da encampação da escola da Rede Ferroviária Federal pelo município de Santa Maria, em 1996.

O terceiro capítulo, intitulado - *Segunda Parada: quando a Educação de Jovens e Adultos chega à Gare*, versa sobre os pressupostos utilizados para nortear a elaboração da proposta pedagógica para a criação do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental - Anos finais - na modalidade de EJA da EMAI. Nele, buscou-se identificar os desafios encontrados pelas gestões da escola na oferta dessa modalidade, além de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto ao Curso.

Por fim, nas considerações finais, os resultados deste trabalho de pesquisa são retomados, após uma abordagem teórica e empírica, através de materiais inéditos e depoimentos, enumerando as considerações redigidas sobre aspectos do ensino profissional na cidade de Santa Maria, destacando a influência do ferroviarismo nesse setor, que repercute inclusive na EJA através das ações protagonizadas pela EMAI.

2 A PARTIDA: SURGIMENTO DO TRANSPORTE FERROVIÁRIO NO BRASIL

O Trem das Sete¹

*Ói, ói o trem, vem surgindo de trás das montanhas azuis, olha o trem
Ói, ói o trem, vem trazendo de longe as cinzas do velho éon*

*Ói, já é vem, fumegando, apitando, chamando os que sabem do trem
Ói, é o trem, não precisa passagem nem mesmo bagagem no trem*

Quem vai chorar, quem vai sorrir?

Quem vai ficar, quem vai partir?

Pois o trem está chegando, tá chegando na estação

É o trem das sete horas, é o último do sertão, do sertão

*Ói, olhe o céu, já não é o mesmo céu que você conheceu, não é mais
Vê, ói que céu, é um céu carregado e rajado, suspenso no ar*

Vê, é o sinal, é o sinal das trombetas, dos anjos e dos guardiões

Ói, lá vem Deus, deslizando no céu entre brumas de mil megatons

Ói, olhe o mal, vem de braços e abraços com o bem num romance astral

Amém.

(Raul Seixas)

O trem está presente no cotidiano de muitas cidades do país, quer seja como transporte, quer como representação mnemônica de um passado não muito distante. O fato é que a sua chegada transformou o céu e os horizontes, não só do sertão conhecido, mas de vários lugares inexplorados do território brasileiro e, como cantou Raul Seixas, trouxe consigo o bem, abraçado ao mal, movido e impulsionado pela necessidade de modernização, conforme acontecia nos grandes centros capitalistas internacionais.

Tendo em vista que o objeto do presente estudo relaciona-se à implantação do ensino técnico profissionalizante a partir das necessidades gestadas pelo sistema ferroviário em Santa Maria. Contudo, primeiramente, se faz necessária uma análise geral da história da viação férrea no Brasil. Para tanto, abordar-se-á o ferroviarismo desde o período imperial até o republicano, enfatizando-se os motivos que influenciaram seu desenvolvimento e como se deu esse processo, partindo-se de um contexto nacional para, então, focar na influência da rede ferroviária no Rio Grande do Sul e em Santa Maria.

Essa abordagem é necessária por que:

¹ In: <https://www.cifraclub.com.br/raul-seixas/o-trem-das-sete/letra/>. Acesso em: 22 out. 2019.

[...] o século XIX deve ser compreendido como “um século da velocidade”. Ficava, diante disso, configurada uma nova etapa da economia mundial, demarcada pelo dinamismo competitivo das relações de produção, comércio e consumo, em que a interação de capital e trabalho passou a ocorrer de acordo com a proposta da chamada livre iniciativa e dos interesses burgueses de consolidação de ‘mercados’. Essa etapa veio superar em muitos países o sistema mercantilista, caracterizado até aquele momento na Europa por uma economia do tipo intervencionista, onde o Estado controlava todo o processo, isto é, da produção até o consumo. Noutros, foi a lenta supressão do feudalismo ainda predominante, no qual a economia local de subsistência era realidade em muitas regiões da Europa. (FLÔRES, 2017, p. 29).

Além da análise geral da história da viação férrea no Brasil, o objeto de estudo também requer leituras relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) bem como sua integração com a Educação Profissional (EP). Nesse sentido, pode-se apontar para o princípio da EJA ainda no período colonial, por meio da educação religiosa missionária, com o objetivo de evangelizar, adequar a conduta comportamental dos indivíduos e transmitir os ensinamentos necessários para a sustentação da economia colonial.

Já o surgimento da EP pode ser observado no período imperial através de liceus de artes e ofícios, entidades filantrópicas e academias militares que preparavam os indivíduos para desenvolver atividades de manufatura. A Marinha necessitava de pessoas qualificadas para as práticas manufatureiras influenciando, assim, o tipo de educação ofertada pelas casas de alunos artífices, uma espécie de orfanato que recebiam crianças e jovens para o aprendizado de ofícios, fato que relaciona as primeiras políticas para a EP, às concepções assistencialistas e caritativas.

As questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional serão retomadas e aprofundadas nos capítulos seguintes: *Primeira Parada: os caminhos que levaram à educação profissional na rede ferroviária* e *Segunda Parada: quando a Educação de Jovens e Adultos chega à Gare*. Passemos, então, à análise da história da viação férrea no Brasil.

2.1 AS TENTATIVAS LEGAIS DE IMPLANTAÇÃO DAS FERROVIAS

No Brasil, o surgimento do transporte ferroviário está diretamente relacionado com a questão do isolamento nacional, assim como, com os objetivos integracionistas e de modernização da economia do país.

[...] no recorte da realidade brasileira, sopesando-se o cenário da implantação do transporte ferroviário no continente americano, pode-se afirmar que igualmente aqui as ferrovias tiveram, em seus aspectos gerais, inicialmente uma intenção civilizadora e integradora. (FLÔRES, 2017, p. 47).

A questão do isolamento nacional e os objetivos integracionistas sempre foram uma preocupação para os dirigentes brasileiros. Durante o período colonial, a necessidade de conservação do território e a manutenção da sua unidade foram motivo de apreensão para Portugal pois, baseado na Lei do *Uti Possidetis*, os demais países europeus poderiam requerer a posse de áreas recém descobertas, sustentados pelo princípio da efetiva ocupação.

Já no período Imperial, os inúmeros movimentos separatistas ameaçaram, por diversas vezes, a integralidade do território brasileiro conquistado a priori. Mas foi durante a República que a ligação da região central com o litoral do Brasil tornou-se uma prioridade e fomentou, então, as políticas de incentivo à construção de ferrovias e a possibilidade de transferência da capital federal para o Planalto Central, apontada já na primeira Constituição Republicana, promulgada em 1891. Esta, em seu Art 3º, determinava que “Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados, que será oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital Federal”².

Para Flôres (2017, p. 13):

Em tal contexto, situa o devir ferroviário do Brasil, interpretado pelas ações políticas do viés estatal, em seus propósitos de estabelecer no Império uma rede de linhas férreas voltadas a integrar distintas regiões. Isso ocorrendo, inicialmente, com aporte de capitais privados nos empreendimentos, numa perspectiva na visão governamental de adiantamento civilizatório e visando a modernização econômica da nação.

Sem dúvida, a necessidade de integração do vasto território nacional e as culturas agrícolas que ditavam as regras no cenário econômico foram as grandes responsáveis pela instalação das ferrovias no Brasil. A modernização econômica se fazia necessária e urgente frente a inserção do país na estrutura capitalista mundial, refletida no crescimento da produção e exportação de produtos agrícolas. Isso evidencia-se na concentração das primeiras ferrovias em duas regiões: no sudeste, para acompanhar o crescimento e satisfazer as necessidades de ampliação das

² In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 01 out. 2018.

lavouras de café; e no nordeste, atendendo as necessidades da produção de açúcar.

De acordo com o histórico do site do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes - DNIT (2016), antes das ferrovias, o transporte terrestre de mercadorias se dava através de muares até os portos de Parati e Angra dos Reis, de onde eram exportadas por volta de cem mil sacas de café, vindas do Vale do Paraíba. Conforme a síntese histórica dos transportes, apresentada no referido sítio eletrônico, existem registros da chegada de duzentas mil mulas no porto de Santos por ano, o que originou, inclusive, uma indústria de recuperação de ferraduras que se perdiam nos acessos aos portos.

Nesse contexto, fica evidente que os interesses econômicos exerceram grande influência na determinação da localização das primeiras linhas férreas no país. Para Flôres (2017, p. 55):

Esse será o enfoque de toda a história dos transportes ferroviários no Brasil, isto é, o da sua sustentação financeira. Aos empresários construtores importava o lucro do investimento. Ao Estado, cumprir seu papel político de dinamizador da integração nacional e ser um ente facilitador do progresso econômico. Por seu lado, a sociedade precisava dos serviços de transportes até então inexistentes, aspirando que eles fossem eficientes e baratos, cujos exames sobre viabilidade econômica e técnica caberiam à iniciativa privada.

A possibilidade de integração do território nacional oferecida pelo transporte ferroviário é compreendida por Flôres (2017, p. 48) da seguinte forma: “cabe um olhar sobre a visão integradora nacional que as ferrovias poderiam estabelecer, ligando as várias províncias do Império ao Rio de Janeiro, o que, da mesma forma, teria sua significação de controle geoestratégico das fronteiras do país”. Além disso, as ferrovias representavam uma tentativa de modernidade nacional e poderiam significar um meio eficiente de acréscimos econômicos para o Brasil durante o governo imperial, já que:

Os altos salários das ferrovias atraíram trabalhadores de vários setores. Escravos, brasileiros livres e imigrantes encontraram uma outra fonte de renda, uma brecha para que o emprego em companhias e empreiteiras fosse, assim como as oportunidades de trabalho em outros setores, absorvido pelo ciclo agrícola. Fato que revela a natureza sazonal de grande parte dos trabalhos, que exigiam pouca ou nenhuma especialização num mercado de trabalho fragmentado. (LAMOUNIER, 2000, p. 61-62).

Segundo o DNIT (2016), as primeiras iniciativas em relação à construção de ferrovias datam de 1828, quando, por Carta de Lei, o Governo Imperial aprovou a construção e exploração de estradas em geral, a fim de interligar as diversas regiões do País. Mais especificamente em relação às ferrovias, em 1835, o Governo Regencial concedeu a concessão, com privilégio, a empresas que construíssem estradas de ferro ligando Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia, por quarenta anos.

Flôres (2017, p. 53) observa que:

[...] o pioneirismo da ideia de implantação do transporte ferroviário no Brasil coube à equipe de governo do regente Padre Diogo Antônio Feijó, quando no exercício do governo após a renúncia de Pedro I e a menoridade de Pedro II, que em 1835 propôs ações para a construção de ferrovias. Nesse intuito, a primeira lei ferroviária brasileira foi editada em 31 de outubro de 1835, sob a forma de Decreto-Lei, que recebeu o nº 101. O texto da Lei trazia como intenção a construção de um sistema ferroviário que ligasse as Províncias de Minas Gerais, Bahia e São Paulo à capital do Império, bem como estendesse suas linhas à Província do Rio Grande do Sul.

Apesar desse esforço governamental:

Essa lei pioneira, ainda que pouco efetiva, autorizava a construção de estradas de ferro no país e dava privilégio exclusivo de propriedade àqueles empreendedores que fizessem os investimentos necessários, sendo garantido a eles o pagamento de juros de 5% sobre o montante do capital investido e um prazo de 30 anos para a exploração dos serviços. As primeiras concessões foram dadas à iniciativa privada, cabendo aos empresários santistas do grupo 'Aguiar, Viúva, Filhos & Platt e Raid' o desafio de implementar o primeiro empreendimento do setor, para ligar o Porto de Santos ao interior paulista. (Ibidem, p. 54).

Como a legislação ainda não atraía interessados, o governo fez nova investida através da Lei n.º 641, de 26 de julho de 1852, oferecendo isenções e garantias de juros sobre o capital investido às empresas nacionais ou internacionais que construíssem estradas de ferro em qualquer local do país.

Além disso, de acordo com o site do Ministério da Infraestrutura (2016), a nova lei aperfeiçoou o decreto do regente Diogo Feijó, reduzindo o alcance da malha que passou a limitar-se, por questões socioeconômicas, às ligações da Corte com as províncias de Minas Gerais e São Paulo, já que o principal foco era o escoamento da produção de café. Ademais, essa lei estendeu o privilégio para o construtor por 90 anos. Apesar de os preços dos serviços de transportes serem regulados pelo governo, eram oferecidas ainda isenções tributárias, desapropriações e cessão

gratuita de terrenos. Seu texto também garantia juros de 5% do capital empregado na construção da linha e um de seus artigos exigia que a empresa não possuísse escravos para o trabalho de construção da ferrovia.

Em que pese o fato de, em 1850, a Lei Euzébio de Queirós ter extinto oficialmente o tráfico de escravos da África para o Brasil, a proibição do uso da mão-de-obra escrava nos trabalhos de construção das linhas férreas reforça a importância que as ferrovias assumiram no contexto de modernização econômica e social que o sistema capitalista, em âmbito internacional, impunha ao país. Nesse sentido:

[...] o longo período de duração do regime escravocrata, indubitavelmente, corroborou a discriminação e o preconceito dirigidos aos ofícios manuais, existentes desde os primórdios da colonização brasileira. Consta-se, assim, que algumas iniciativas voltadas para a capacitação profissional foram empreendidas, durante o Período Imperial, sendo dirigidas aos desfavorecidos da sorte e tendo um caráter assistencialista. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 41-42).

Nesse contexto de modernização que o sistema capitalista exigia, Irineu Evangelista de Souza foi o grande protagonista e pioneiro, responsável pela implantação da viação férrea no Brasil e pelo importante papel que as ferrovias assumiram no processo de modernização econômica e social do país. Na opinião de Lamounier (2000, p. 45):

[...] ao promoverem o desenvolvimento de relações capitalistas, as ferrovias ajudaram direta ou indiretamente a transição para as relações de trabalho livre. A ideia geral é a de que o desenvolvimento de relações capitalistas era incompatível com a permanência da escravidão. A empresa ferroviária questionava a permanência da escravidão. Ao empregar apenas trabalhadores assalariados e ao promover a imigração, a ferrovia estimulava a constituição de um mercado de trabalho livre.

Ainda conforme o sítio eletrônico do Ministério da Infraestrutura (2016), a Lei de 1852 assinalou o ponto de partida da viação férrea brasileira e, durante a sua validade, até 1873, foram construídos 732 quilômetros de linhas férreas, como: a Estrada de Ferro de Petrópolis (Mauá); a D. Pedro II; de Recife ao São Francisco; de Santos a Jundiá; da Bahia ao São Francisco; a Estrada de Ferro de Cantagalo (Vila Nova-Friburgo); a Estrada de Ferro Paulista; a Estrada de ferro Itaúna; a Estrada de Ferro Valenciana e a Estrada de Ferro de Campos-Sebastião.

Em suma, o início da construção de ferrovias no Brasil dependia basicamente de algumas medidas propostas pelo governo. Conforme Lanna (2005, p. 8-9), a promulgação da Lei de Terras (1850), ao restringir a aquisição destas somente através da compra, garantiu:

[...] juros e privilégio de zona, permitindo monopólio na exploração ferroviária e acesso especial a imensas glebas, num momento em que se regularizava a propriedade da terra no Brasil, constituíram os mecanismos centrais de atração de investidores, seja no Império, seja na república.

Essas concessões iam ao encontro dos interesses das empresas de transporte ferroviário ou de produção de maquinários que, em sua maioria, eram grupos financeiros internacionais e que incentivaram o protagonismo da iniciativa privada no setor, em detrimento da ação estatal. Esses grupos financeiros, criados para explorar negócios ferroviários, agregaram, também, investimentos em outros setores, como portos e exploração de madeiras.

2.2 A PRIMEIRA FERROVIA BRASILEIRA

No contexto político do período monárquico, desde a primeira tentativa de construção de estradas de ferro expressa na Lei Feijó, em 1835, Lanna (2005, p. 8) ressalta que “foi necessário que se passasse quase outra década para que ferrovias fossem construídas a fim de atender às pretensões político-econômicas estabelecidas nos anos 1830”.

Segundo o Ministério da Infraestrutura (2015), foi também em 1852 que Irineu Evangelista de Souza, o Barão e Visconde de Mauá, recebeu a concessão do Governo Imperial por 10 anos, posteriormente estendidos para 30, para explorar o serviço de navegação a vapor entre o Rio de Janeiro e o porto, onde iniciaria a estrada de ferro. Dessa forma, estabelecia-se a ligação entre Rio de Janeiro e o Vale Paraíba do Sul, sendo pela navegação até o porto de Mauá e, dali em diante, por via férrea até o rio Paraíba do Sul. O primeiro trecho de estrada de ferro construído no Brasil possuía um declive máximo de 1,80 metro e seu objetivo era o de interligar o interior ao litoral, como mostra o Anexo A. De acordo com Flôres (2017, p. 57), “o empresário Irineu Evangelista de Sousa, gaúcho que se criou no Rio de Janeiro, foi o responsável pela construção da primeira linha férrea no país”.

Embora a lei de 1852, que impulsionou a implementação da viação férrea brasileira, sugerisse que o poder público subsidiasse a construção de ferrovias pela iniciativa privada, por meio do estabelecimento da garantia de juros, a primeira linha férrea do Brasil não se beneficiou desse incentivo.

Conforme o histórico do DNIT (2016), Mauá era um entusiasta dos meios de transporte, principalmente das ferrovias. Além de ser o responsável pela construção das primeiras linhas férreas em terras brasileiras, ele também introduziu a primeira locomotiva, que transportou a comitiva imperial durante a cerimônia de inauguração, e que recebeu o nome de Baronesa, em homenagem à sua esposa, Maria Joaquina, conforme figura no Anexo B. Em 30 de abril de 1854, D. Pedro II inaugurou a estação que recebeu o nome de Barão de Mauá, de onde partiu a composição e a primeira seção da ferrovia com 14,5 km, ligando as estações de Mauá, Inhomirim e a Parada do Fragoso. Foi nesta oportunidade que o Imperador conferiu a Irineu Evangelista de Souza o título de Barão de Mauá.

Segundo informações do site do DNIT (2016), a Estrada de Ferro Mauá também possibilitou a operação intermodal através da junção dos transportes ferroviário e aquaviário, com as embarcações realizando o trajeto inicial da Praça XV de novembro até o fim da Baía de Guanabara, no Porto de Estrela e, a partir daí o trem fazia o transporte terrestre até a Raiz da Serra, próximo a Petrópolis. Essas operações eram realizadas pela empresa de Mauá, a “Imperial Companhia de Navegação a Vapor e Estrada de Ferro Petrópolis”.

Essa operação intermodal foi fundamental para a modernização técnica nacional, pois favoreceu o primeiro surto industrial do país. Flôres (2017, p. 31) observa que:

[...] nesse novo dinamismo da história humana, em que a economia alcançou um importante destaque, as ferrovias foram peculiarmente significativas, porque através delas aconteceu a interligação terrestre com as vias fluviais e marítimas, contribuindo com as condições de locomoção mais adequadas ao desenvolvimento humano.

Após a iniciativa de Mauá, a malha ferroviária brasileira foi se desenvolvendo aos poucos, superando vários obstáculos, “avançando os trilhos território adentro, outras ferrovias foram construídas ainda no século XIX, associadas, principal mas não exclusivamente, à economia agroexportadora” (PAULA, 2008, p. 46).

2.3 O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA FERROVIÁRIO NO BRASIL

A partir de 1854 foi se constituindo o sistema ferroviário brasileiro pelas diversas regiões do país, com a intenção de escoamento da produção agrícola até os portos, atendendo aos interesses econômicos, além de buscar a ocupação, o desenvolvimento e a integração do território nacional, contemplando também as necessidades do governo.

Havia pequenas 'ilhas' de avanço humano e material em áreas do litoral e imensos vazios demográficos no interior, caracterizados por uma produção econômica primária tipicamente de subsistência, mas com potencial climático, hidrográfico e topográfico e vastidão de terras férteis a serem aproveitados. (FLÔRES, 2017, p. 47).

Apesar da sua importância para o desenvolvimento e modernização, a era ferroviária no Brasil teve início em meio a um contexto de adversidades e de condições desfavoráveis, como a topografia acidentada e a dependência do exterior, já que o país não possuía um parque industrial que pudesse prover o material para construção de trilhos, material rodante, combustível (carvão), e nem mesmo contava com um corpo técnico qualificado para os trabalhos de construção ou para a operacionalização dos equipamentos. Nesse sentido, Lanna (2005, p. 8) enfatiza que “uma parcela significativa do material em ferro, utilizado no Brasil, na construção das linhas, das máquinas e das estações, era de origem inglesa. Nas décadas de 1850-1860, a mão-de-obra qualificada envolvida na construção das primeiras ferrovias era estrangeira”.

A carência de um corpo técnico com mão-de-obra qualificada era decorrente da base econômica de exportação agrícola e extrativista predominante no país naquela época. De acordo com Moura (2007, p. 61):

[...] nos primeiros séculos, esse modo de produção não exigia pessoal qualificado, por isso não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras (em geral, escravos e índios) em função das principais tarefas que lhes cabiam-lavoura rudimentar, atividade mineradora e agroindústria açucareira.

Dessa forma, devido à falta de experiência e qualificação dos ex-escravos e indígenas, os imigrantes foram peças fundamentais na construção das ferrovias brasileiras. Isso pode ser comprovado através da citação de Flôres (2017, p. 26):

[...] no Brasil, a construção de ferrovias e os serviços prestados pelas empresas carris também se constituíram em novo campo de trabalho nos séculos XIX e XX, absorvendo significativa quantidade de mão de obra proveniente do meio rural, em especial os trabalhadores recém-saídos do regime de escravidão. Foram eles, juntamente com trabalhadores mais especializados, das etnias europeias chegados ao país pelos procedimentos de imigração que com os seus labores contribuíram para ter havido verdadeira transformação civilizatória nacional.

Entre as adversidades, o processo de construção das ferrovias brasileiras enfrentou sérios problemas em relação à mão-de-obra. Conforme a música de Raul, que abre esse capítulo, mais uma vez, nos remetemos ao trecho que faz referência à chegada do trem trazendo consigo o bem e o mal. Para Lanna (2005, p. 19), “O lucrativo processo de construção destas estradas esteve marcado por uma impressionante mortandade. Ao adentrarem regiões inexploradas, trabalhadores e engenheiros, todos os envolvidos naquela aventura, foram atacados e dizimados aos milhares”.

A construção das ferrovias baseava-se no sistema de empreitadas, com contratos temporários que variavam conforme a complexidade dos trabalhos. A necessidade de deslocamento constante para desbravar regiões inabitadas e sem condições de moradia, tornava esse trabalho extremamente perigoso. Nesse sentido, Lamounier (2000, p. 69) ressalta que:

A construção de ferrovias implicava mobilidade - a necessidade de mudar de acordo com o avanço do trabalho. Significava igualmente isolamento - vivendo longe das cidades, separados da família e amigos, normalmente em regiões distantes, na fronteira. Trabalhando em grupos, vivendo juntos em acampamentos ao longo da linha, dividindo ansiedades, perigos e doenças - tudo isso ajudava a criar laços especiais. Ao mesmo tempo, as condições de trabalho eram precárias. A natureza e severidade do trabalho (especialmente a escavação, a construção de túneis, e a construção de pontes) assim como as diferenças étnicas e a pobreza geravam fricções dentro do grupo e entre as turmas de trabalhadores. A preocupação constante dos empreiteiros e engenheiros com a segurança nos acampamentos, assim como a presença da polícia nos locais de trabalho atestam a frequência dos conflitos.

A partir da reflexão de Lanna (2005, p. 21), a conjuntura do devir ferroviário brasileiro seria assim definida:

[...] as ferrovias foram construídas num quadro complexo e diversificado de intenções, problemas, interesses e ligações com o capital internacional, possibilidades de lucratividade e controle de mão-de-obra. Fazem parte do quadro de transformações em curso na sociedade brasileira de oitocentos. Unificava-as uma recorrente indistinção entre interesse da empresa e

vontades particulares e uma permanente proteção do estado, o que acabava por estimular os movimentos especulativos e de corrupção, fazendo das ferrovias grandes negócios de construção e financeiros.

A construção ferroviária seguiu em ritmo crescente durante o segundo reinado. Para Lamounier (2000, p. 56), “entre 1850 e 1880, a construção de ferrovias ocorreu de forma frenética, especialmente a partir da década de 1870, quando a política de abolição gradual da escravidão foi implementada”. Tudo isso serviu de incentivo às relações de trabalho livre, favorecendo a mão-de-obra assalariada e a imigração. Além disso, os trabalhadores da construção das ferrovias realizavam trabalhos sazonais na agricultura, atendendo à necessidade de mão-de-obra oriunda da ampliação das lavouras. Outro ponto a ser levantado em relação a essa mão-de-obra foi a necessidade de qualificação, pois os trabalhadores eram treinados para atender aos diversos ofícios essenciais à construção da viação férrea.

Para Lanna (2005, p. 14):

[...] a partir dos anos 1870, ocorre uma mudança significativa no que se refere aos capitais envolvidos na construção e na operação das ferrovias no Brasil. A **Companhia Paulista de Estradas de Ferro** (CPEF), que operava no interior do estado de São Paulo, é exemplo pioneiro. Nela, os capitais envolvidos serão basicamente nacionais e a mão-de-obra qualificada, crescentemente nacional.

Ou seja, com o tempo, o Estado passou a investir mais na construção e na operação das ferrovias, assim como a grande maioria da mão-de-obra qualificada empregada nesse processo passou a ser nacional, decorrente do treinamento recebido para atender aos ofícios, no processo evolutivo da construção do sistema ferroviário nacional. Outra mudança que contribuiu muito para acelerar a construção das ferrovias foi a Lei n. 2.450, de setembro de 1873. De acordo com o Ministério da Infraestrutura (2016), através dessa lei de caráter liberal, além de todos os benefícios existentes, o governo concedia subvenção por quilômetro ou garantia juros de até 7%. Essa garantia foi concedida a 12 estradas de ferro e, com isso, ao final de 1889, a extensão da malha ferroviária somava 9.538,067 quilômetros de extensão.

Essa política de incentivos do Governo Imperial para a construção de ferrovias trouxe diversas consequências para o sistema ferroviário brasileiro. Segundo o site do DNIT (2016), a diversidade de bitolas dificultou a integração operacional entre as ferrovias, somando-se ao traçado sinuoso e extenso das

estradas de ferro e ao isolamento e dispersão das estradas de ferro, o que foi fruto da construção sem planejamento e atrelada aos interesses particulares de alguns empresários ou proprietários.

Consoante com o histórico do Ministério da Infraestrutura (2016), já no período republicano, em 1922, o sistema ferroviário do país possuía 29.000 km de extensão, cerca de 2.000 locomotivas a vapor e 30.000 vagões em tráfego. Outros fatos relevantes foram a introdução da tração elétrica, em 1930, para substituir a tração a vapor em alguns trechos e, em 1939, a substituição da tração a vapor pela diesel elétrica, processo interrompido durante a Segunda Guerra mundial.

Diante desse cenário, Paula (2008, p. 48) lembra que:

Com o passar do tempo, as empresas que se beneficiaram dos bônus da implantação, não arcaram com o ônus dos investimentos necessários ao seu funcionamento. Ficava relegada ao passado a era das construções ferroviárias, e sua operação, cada vez mais, sucateada. Em algumas regiões, a ferrovia lançou seus lastros sociais e foi apropriada pela população, a despeito da forma como foi constituída: sem haver um plano efetivo nacional de malha ferroviária integrada. Todavia, fez ligações regionais e propiciou o acesso ao transporte de mercadorias que serviam ao incremento do mercado interno, além do transporte de pessoas.

Em relação a afirmação feita por Paula, é necessário lembrar que haviam sido criados vários planos ferroviários para o Brasil, tanto no período do sistema imperial, quanto no republicano. Contudo, é inegável a importância econômica e social das ferrovias para as comunidades por onde elas passavam. Medidas urgentes de reaparelhamento se faziam necessárias, como salienta Flôres (2017, p. 84):

Com o advento da Segunda Grande Guerra Mundial, o sistema ferroviário nacional passou a conviver com sérias dificuldades. Entre elas estavam o custo do material usado no sistema, quase todo ele importado e indispensável ao serviço e ao reequipamento das estradas, bem como os preços elevados dos combustíveis, como era o caso do carvão e dos óleos lubrificantes importados. Somavam-se a tais dificuldades, igualmente, as questões tarifárias e de pessoal, que segundo os balancetes das empresas, em sua maioria estatizadas, eram deficitários porque envolviam altos custos e baixas arrecadações. Essa situação levou o Presidente Getúlio Vargas a determinar medidas de saneamento do sistema ferroviário, visando a sua reorganização e reaparelhamento.

No final de 1930, Getúlio Vargas deu início ao saneamento e reorganização administrativa das estradas de ferro, com investimentos e encampação de empresas estrangeiras e nacionais que se encontravam em dificuldade financeira. Essa ação objetivou evitar a interrupção do tráfego de trens e o desemprego de operários. De

acordo com o DNIT (2016), várias estradas de ferro foram incorporadas ao patrimônio da União, cuja administração ficou a cargo da Inspeção Federal de Estradas – IFE, órgão do Ministério da Viação e Obras Públicas, encarregado de gerir as ferrovias e rodovias federais. Mais tarde, essa Inspeção originou o Departamento de Estradas de Rodagem - DNER e Departamento Nacional de Estradas de Ferro - DNEF.

Conforme dados do site do Ministério da Infraestrutura (2016), o DNEF tinha várias funções, dentre elas: estipular metas para o cumprimento do Plano de Viação; sugerir normas gerais para a atividade ferroviária; gerir as empresas a cargo da União; supervisionar as empresas não administradas pela União; elaborar e rever projetos de obras gerais e novas linhas; criar legislação apropriada para o funcionamento das ferrovias, além de organizar e atualizar as estatísticas das atividades ferroviárias no país.

A estrutura do DNEF sofreu modificações em 1946, descrevendo mais precisamente suas atribuições quanto a execução de novas ligações ferroviárias, elaborando normas gerais para o serviço ferroviário do país, em consonância com a política traçada pelo governo, assim como a fiscalização e a superintendência da direção das ferrovias administradas pelo Governo Federal (Ministério da Infraestrutura, 2016).

O histórico do DNIT (2016) informa também que, na década de 1950, o Governo Federal unificou a administração das 18 estradas de ferro pertencentes à União, totalizando 37.000 km de linhas no país. Já o DNEF, criado pelo Decreto Lei n.º 3.155 de 28 de março de 1941, somente foi extinto em dezembro de 1974, sendo suas funções transferidas para a Secretaria Geral do Ministério dos Transportes e para a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima – RFFSA. Segundo Paula (2008, p. 51) “a criação da Rede Ferroviária Federal S.A., empresa de economia mista, vinculada ao MVOP, veio responder à propalada necessidade de reorganizar a administração ferroviária, visando combater os déficits”.

Conforme o Ministério da Infraestrutura (2016), a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima foi criada pela Lei n.º 3.115 de 16 de março de 1957, com o objetivo de administrar, explorar, conservar, reequipar, ampliar e melhorar o tráfego das estradas de ferro incorporadas à União, cujos trilhos atravessavam as regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Em 1969, as ferrovias que compunham a RFFSA foram agrupadas em quatro sistemas regionais: Sistema Regional Nordeste,

com sede em Recife; Sistema Regional Centro, com sede no Rio de Janeiro; Sistema Regional Centro-Sul, com sede em São Paulo; e Sistema Regional Sul, com sede em Porto Alegre. No ano de 1976, foram criadas 10 Superintendências Regionais – SR's, posteriormente ampliadas para 12, com atividades orientadas e coordenadas por uma Administração Geral, sediada no Rio de Janeiro.

Em síntese, de acordo com o Atlas do Transporte (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE, 2006, p.16):

As ferrovias brasileiras começaram a ser construídas em meados do século XIX e possuem hoje [2006] 28.522 Km de linhas de tráfego, das quais 28.225 Km estão sob administração de empresas concessionárias. Boa parte da malha ferroviária do País concentra-se em três estados: São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com predominância da operação ferroviária no transporte de cargas.

A partir da década de 1990, o Centro-Oeste e o Norte receberam significativa malha ferroviária graças às exportações do agronegócio e do setor mineral, de onde foi construída a Ferrovia Norte-Sul e seus ramais. Após um século e meio de implantação, o transporte ferroviário mantém-se concentrado nas áreas originais, ou seja, no eixo sul/sudeste. Permanece inalterado, também, o seu propósito inicial de favorecer o escoamento de produtos do interior, para as áreas de concentração portuária e populacional, como mostra o mapa da malha ferroviária brasileira no Anexo C.

Essa discussão inicial pretendeu realizar uma abordagem histórica, localizando temporal e espacialmente o processo ferroviário no país. Partindo-se de uma visão geral, a fim de localizar o ferroviarismo em Santa Maria, a próxima seção abordará as especificidades históricas da implantação deste meio de transporte no Rio Grande do Sul.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA FERROVIÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL

A construção da rede ferroviária no Rio Grande do Sul - RS apresentou especificidades consoante aos seus objetivos, em diferentes períodos históricos. No final do Império, ela teve um caráter estratégico-militar. Já na República, assumiu um caráter econômico.

O Rio Grande do Sul, por seu lado, conviveu com duas situações distintas, ou seja, por aproximadamente meio século sua malha ferroviária foi construída e administrada por investimentos privados, os quais tiveram por mérito dotar a Província/Estado com linhas férreas nos seus mais importantes espaços econômicos e, a partir de 1920, experimentar o gerenciamento estatal nos serviços ferroviários, que se demonstrou administrativamente eficiente, contudo desprovido do montante de recursos necessários à manutenção do sistema. (FLÔRES, 2007, p. 242).

Somou-se a isso, o fato de algumas ferrovias terem sido custeadas com capital estrangeiro e com garantia de juros pelo estado, enquanto outras foram financiadas pelo Estado, em alguns trechos. Segundo Flôres (2017, p. 14):

Pensada a implantação de ferrovias no século XIX no Brasil e definidos os 'planos ferroviários' no Império, muitos projetos viraram realidade. Entre eles, o caso peculiar do Rio Grande do Sul, cuja implantação de uma malha carril no seu território propiciou um novo dinamismo econômico à região, que superou positivamente sua situação eminentemente agrária, além de ter proporcionado à sua população significativos contributos sociais e culturais.

Em relação à primeira etapa de construção da malha férrea no Rio Grande do Sul, ela correspondeu ao período da Primeira República, época de disputas políticas para as elites riograndense. Na época, o Partido Republicano Riograndense (PRR), de orientação positivista, questionava as condições econômicas do estado herdadas da época imperial, as quais eram marcadas pelo exclusivismo da pecuária e por uma produção voltada ao atendimento de mercados externos ao RS, o que, na percepção dos seus integrantes, era a causa da crise pela qual o estado passava. Diante desse cenário, era preciso diversificar a produção, livrar-se da dependência externa através da autossuficiência e aproveitar a conjuntura econômica criada pela chegada das ferrovias, já que, desde o fim do império:

[...] o foco político-governamental dado ao processo priorizou a expansão de linhas férreas do Sudeste do país em direção ao Rio Grande do sul. A então Província, localizada no extremo meridional, possuía importância estratégica para o Brasil, por estar seu território junto às fronteiras do Uruguai e Argentina e próximo ao Paraguai, então nações beligerantes. [...] essa intenção já fora manifestada na Regência, quando dos planos para construção das primeiras estradas ferroviárias no Brasil. Nessa época, de maiores atenções em relação ao Sul, ou seja, no terceiro quarto do século XIX, as Províncias do Paraná e de Santa Catarina eram áreas de incipiente ocupação humana. Essa realidade determinou que o Rio Grande do Sul fosse o principal local de implantação de ferrovias, pois desde o século XVIII já apresentava ocupações populacionais perenes, ainda que sua economia fosse pouco expressiva no cenário nacional. (Ibidem, p. 89-90).

Para Herrlein Jr. e Ferreira (2011, p. 440), “a evolução das ferrovias e dos meios de transportes em geral no Rio Grande do Sul durante a Primeira República, embora apresentando muitas deficiências, concretizou a integração espacial das principais áreas do território”. Nesse sentido, Flôres (2017, p. 52) também afirma que:

A construção das primeiras estradas de ferro no solo gaúcho, nos anos 70 do século XIX, trazia como pretensão a reversão das áreas ainda inertes ao progresso capitalista, que projetavam uma superação do agrarismo, ou, até mesmo, a possibilidade de que com o tempo viesse a se constituir como alternativa ao futuro industrial do país.

A construção das ferrovias contribuiu para a promoção da integração econômica e para as transformações na estrutura produtiva do Rio Grande do Sul, enfatizando a importância do mercado interno e da ampliação do comércio entre as diferentes localidades, para a formação da renda estadual. Para o processo de implementação das ferrovias no RS, “mesmo que as elites gaúchas desejassem influir na localização dos trechos ferroviários, através de pressões ao governo e aos parlamentares da província, as construções atenderam principalmente metas traçadas há muito tempo pelas políticas governamentais da Monarquia” (FLÔRES, 2017, p. 95).

Isso se devia às questões militares da região, sendo a maior delas decorrente da Guerra do Paraguai. Para o Cardoso e Zamin (2002), em 1866, a partir de discussões na Assembleia Provincial do Rio Grande do Sul a respeito da questão dos transportes, surgiu a proposta de construção de uma estrada de ferro na província.

Visando obter alternativas para dar conta da nova realidade, o Presidente João Sertório promulgou a Lei nº 599, de 10 de janeiro de 1867, depois complementada pela Lei nº 685, de 27 de agosto de 1869, normativas que permitiam ao governo provincial efetivar providências para a implantação de estradas de ferro no Rio Grande do Sul. (FLÔRES, 2017, p. 100).

Disso teve origem a primeira via férrea do Rio Grande do Sul, por Lei Provincial de 1867, que autorizava o Governo a abrir concorrência para concessão de uma estrada de ferro entre Porto Alegre (POA) e São Leopoldo ou Novo Hamburgo (DNIT, 2016). “Por meio de um termo de contrato, documento que

registra o ‘nascimento ferroviário’ no Rio Grande do Sul, coube ao empresário escocês John Mac Ginity construir e explorar a primeira estrada de ferro gaúcha” (FLÔRES, 2017, p. 100). De acordo com Cardoso e Zamin (2002, p.19):

Em 1870 é incorporada na Inglaterra a empresa “The Porto Alegre & New Hamburg Brazilian Railway Company Limited”, sendo suas ações lançadas no mercado londrino. Em abril de 1874 foi inaugurada a primeira seção da estrada compreendida entre a capital e São Leopoldo com uma extensão de 33.756 metros. Era a primeira ferrovia do Rio Grande do Sul.

Ainda segundo o site do DNIT (2016), a empresa concessionária foi autorizada a funcionar em 23 de novembro de 1871, como Companhia Limitada Estradas de Ferro de Porto Alegre a Nova Hamburgo. Conforme anexo D, além desta ferrovia pioneira, foi sendo implantada na Província uma rede de estradas de ferro com base em quatro linhas principais: Estrada de Ferro Porto Alegre-Uruguaiana; Estrada de Ferro Rio Grande-Bagé; Estrada de Ferro Santa Maria-Marcelino Ramos; Estrada de Ferro Barra do Quaraí-Itaqui (CARDOSO; ZAMIN, 2002).

Em relação à implantação da rede ferroviária no RS, Herrlein Jr. e Pereira (2011, p. 435) afirmam que:

As ferrovias começaram a ser construídas na década de 1870. A partir de então, seguiu-se a construção de cinco linhas (ou troncos) ferroviárias principais, em sua maior parte já estabelecidas nos anos 1890. Inicialmente desconexas, essas linhas e seus respectivos ramais serão progressivamente integrados até a conexão completa entre todas as linhas [...]. Dentre as cinco linhas, duas situam-se na metade norte do território, outras duas no sul e uma é central, cortando o território estadual de leste a oeste.

De acordo com Cardoso e Zamin (2002), durante o processo de implantação da rede ferroviária no RS, ocorreu a entrada de capitais estrangeiros e o consequente endividamento público. Os primeiros investimentos feitos durante a construção da ferrovia POA - Novo Hamburgo foram de capital inglês e os que permitiram a construção da ferrovia POA - Uruguaiana, de capital belga.

A constituição das ferrovias contribuiu muito para a modernização dos meios de transporte no RS, bem como para a integração espacial e econômica das principais regiões, influenciando a produção e reduzindo as distâncias entre as áreas. Nesse sentido, Herrlein Jr. e Pereira (2011, p. 434) destacam que:

As ferrovias foram principalmente complementares ao transporte fluvial, que tinha importância destacada nos rios da bacia do Guaíba e na Lagoa dos Patos, concorrendo com o mesmo em poucos trechos. Como as antigas colônias alemãs já estavam ligadas ao mercado da capital pelo transporte hidroviário, as ferrovias serviram de forma mais inovadora e dinamizadora para as colônias do Planalto e as colônias italianas da Serra.

Percebe-se que, na constituição da rede ferroviária no RS, a primeira linha foi construída para satisfazer as necessidades da economia gaúcha, ligando Porto Alegre a São Leopoldo (1874), a Novo Hamburgo (1876), e Taquara (1906). A segunda linha férrea, de Porto Alegre a Uruguaiana, central, iniciou em 1877, cortando o estado de leste a oeste para alcançar a fronteira, chegando em Santa Maria em 1884 e finalizando em Uruguaiana, em 1907. A terceira iniciou em 1881, ligando Bagé ao porto de Rio Grande e a Pelotas em 1884. A quarta linha da rede ferroviária entrou em funcionamento em 1894, partindo de Santa Maria para o Norte, chegando em Cruz Alta e, em 1910, alcançando Erechim e a conexão inter-regional com a ferrovia para São Paulo. Com 355 km de extensão, essa mesma linha chegou a Passo Fundo em 1898. A 2ª, 3ª e 4ª linhas foram ligadas através de Cacequi, em 1900, formando o circuito Centro - Sul e tornando Santa Maria o centro ferroviário regional (HERRLEIN JR; PEREIRA, 2011).

Além de tratar da constituição da rede ferroviária no Rio Grande do Sul, é fundamental falar dos responsáveis pela construção e manutenção dessa importante rede:

[...] parte do contingente do operariado ferroviário gaúcho passou a ser constituído por imigrantes, formado pelos pioneiros e seus filhos. Esses trabalhadores atuaram especialmente na construção das chamadas obras de arte, como pontes e túneis, bem como nas oficinas de reparo e manutenção, como as de Santa Maria, Gravataí, Garibaldi e Rio Grande, onde desempenharam atividades de artífices em trabalhos de caldeiraria, fundição, carpintaria, eletricidade, etc. (FLÔRES, 2017, p. 98-99).

Entre esses imigrantes, os italianos e os alemães tiveram papel de grande destaque entre o operariado ferroviário gaúcho, mas também:

[...] havia entre esses trabalhadores muitas pessoas de origem afro-brasileira. No início das atividades ferroviárias ainda constituíam um número reduzido, geralmente oriundos de fazendas localizadas próximas às estradas de ferro. Trabalharam nas atividades consideradas de maior exigência física, como nas de abertura e manutenção de trajetos e linhas. Mas, no decurso do tempo, graças às possibilidades de estudo e formação profissional, foram galgando postos de maior status e obtendo melhores

ganhos pecuniários, sendo reconhecidos no meio profissional em igualdade aos seus demais companheiros de labor. Pelo menos, isso é verificável na história ferroviária sul-rio-grandense, quando são analisadas as documentações existentes na Viação Férrea do Rio Grande do Sul. (FLÔRES, 2017, p. 99).

Dentre todas as linhas da rede ferroviária do RS, é importante salientar que a Estrada de Ferro Porto Alegre - Uruguaiana tinha inicialmente um objetivo mais estratégico do que econômico. Ela era a base do projeto geral para a criação de uma Rede de Vias Férreas Comerciais e Estratégicas para, na época, a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, apresentado ao governo imperial pelo engenheiro J. Ewbank em 1872, cuja principal preocupação era a segurança das fronteiras meridionais do Império, por isso “[...] a mais importante ferrovia construída no decurso da história do Rio Grande do Sul foi a ‘Estrada de Ferro Porto Alegre-Uruguaiana’, cuja origem se deu pelo Decreto Imperial nº 2.397, de 10 de setembro de 1873, a qual alcançou uma extensão de 493 quilômetros” (FLÔRES, 2017, p. 104).

A Estrada Porto Alegre - Uruguaiana foi projetada para ligar o litoral gaúcho com a fronteira oeste. Os trabalhos iniciaram em 1878, a partir da margem do Rio Taquari, chegando ao Município de Santa Maria em 1885. O governo federal abriu concorrência pública para o arrendamento dessa estrada, pois não pretendia estatizá-la em função do ônus a ser assumido. Assim, a “*Compagnie Générale de Chemins de Fer Secondaire*, muito reconhecida pelos serviços ferroviários que prestava na Europa, organizou, então, a *Compagnie Auxiliaire de Chemins de Fer au Brésil* para atuar no Rio Grande do Sul” (FLÔRES, 2017, p. 106), uma sociedade anônima constituída para administrar a ‘Estrada de Ferro Porto Alegre-Uruguaiana’.

É interessante observar que o Governo do Estado também apresentou proposta para o arrendamento da estrada, fato que reflete seu interesse, não só econômico, mas também ideológico-político na construção, preservação e no bom funcionamento do sistema de transportes ferroviários. (CARDOSO; ZAMIN, 2002, p. 22).

O arrendamento da Estrada de Ferro Porto Alegre-Uruguaiana para os belgas afetou diretamente as relações políticas do governo federal com o governo gaúcho, já que havia a intenção do governo do Rio Grande do Sul em assumir a rede de ferrovias do estado.

Retomando a questão da constituição da rede de estradas de ferro, a conexão entre a 2ª e a 3ª linhas com a ferrovia de Santa Maria foi fundamental para a criação, em 1905, do que seria um protótipo da Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), a fim de unificar as estradas de ferro do Estado. Surgiu:

[...] assim a Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), uma concessão pública administrada por empresa constituída com capitais privados, sob a liderança do diretor belga Gustave Vauthier. Na prática era uma rede integrada de ferrovias gerida pela *Compagnie Auxiliaire de Chemins de Fer au Brésil*, em cujos termos de contrato constava o arrendamento das linhas Margem do Taquari-Cacequi, Cacequi-Bagé, Santa Maria-Passo Fundo, Porto Alegre-Novo Hamburgo-Taquara, Novo Hamburgo-Taquara, obrigação de conclusão das linhas Cacequi-Uruguaiana, com entroncamento para Santana do Livramento, Margem do Taquari-Rio dos Sinos, Ramiz Galvão-Santa Cruz e Caxias-Montenegro. (FLÔRES, 2017, p. 107-108).

Então, novo contrato foi assinado com a *Auxiliaire* para a unificação completa da rede ferroviária sul-rio-grandense. Inicialmente, o trecho viário seria administrado, em regime de concessão, pela empresa belga que administrava a ferrovia de Porto Alegre a Uruguaiana, com o objetivo de solucionar as deficiências no transporte, unificar as tarifas na rede e garantir que fossem realizadas as melhorias e os prolongamentos necessários. “No ano de sua constituição, a rede ferroviária possuía 2.002 quilômetros de extensão, sendo 1.501 quilômetros em tráfego e o restante somavam-se vias em construção e por construir” (HERRLEIN JR.; PEREIRA, 2011, p. 438).

Assim, na prática, a *Compagnie Auxiliaire* deu origem à Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), com a construção de estradas, incorporação de ferrovias e unificações de empresas sob sua gestão. Mas cabe a lembrança que, entre 1911 e 1919, por razão da sua crise administrativa e dificuldades dos investidores europeus, muito em função do pré-guerra e da própria guerra mundial entre 1914 e 1918, os norte-americanos assumiram a VFRGS através da empresa *Brazil Railway Company*, ao terem adquirido 70 % das ações da *Auxiliaire*. (FLÔRES, 2017, p. 111).

Apesar de o governo positivista do Rio Grande do Sul apresentar uma postura intervencionista para alguns setores da economia, o transporte ferroviário era explorado pelo capital privado. No entanto, a falta de investimentos, a má gestão da companhia belga e a expansão do comércio gerada pelas necessidades da Primeira Guerra Mundial acabaram por provocar a encampação da VFRGS pelo governo de Borges de Medeiros, “por meio do arrendamento, através do Decreto da União nº

15.438, de 10 de abril de 1922, o estado do Rio Grande do Sul passou a administrar a extensão de 2.329 quilômetros de linhas que totalizavam a rede.” (FLÔRES, 2017, p. 128).

Segundo Herrlein Jr. e Pereira (2011, p. 434), conforme a política de ‘socialização dos serviços públicos’ do PRR, que expandia o intervencionismo estatal, através da encampação “o governo passou a dirigir diretamente a expansão e melhoria dos transportes, pois considerava essa questão como de interesse e relevância sociais, justificando-se a ação estatal na gestão de um serviço que afetava a totalidade da sociedade”. Para Flôres (2017, p. 129), “iniciava-se, desse modo, a gestão estatal da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, a autarquia mais importante do estado sul-rio-grandense ao longo do século XX.”.

Cabe esclarecer que a VFRGS fora criada em 1905 como a rede de ferrovias interligadas e gerida pelos belgas e, depois, pelos norte-americanos. Em 1920, o governo gaúcho conseguiu do governo federal a concessão da empresa. A respeito da Brazil Railway Company (BRC), essa empresa operava a linha de São Paulo ao Rio Grande do Sul, cessando a sua atuação na fronteira entre o estado e Santa Catarina. Entre 1911 e 1919, esta empresa substituiu a *Cia Auxiliaire* no Rio Grande do Sul, por ter maioria das ações na holding de empresas. Seu objetivo era a construção e a operação de ferrovias para estabelecer uma grande rede, interligando o sul do Brasil ao Uruguai, à Argentina e ao Paraguai. Segundo Lanna (2005, p. 29), “para o governo brasileiro, a construção desta ligação fazia parte de uma visão estratégica do território. A guerra do Paraguai tinha demonstrado a fragilidade das fronteiras e colocado de forma premente a necessidade de consolidá-las”. Conforme Flôres (2007, p. 242):

Mesmo enfrentando continuadas dificuldades operacionais, na circunscrição das operações de transporte entre 1905 e 1957, a empresa se tornou vital para o desenvolvimento capitalista gaúcho. Como principal evidência disso despontaram cidades reconhecidas como “núcleos ferroviários”, distribuídas pelo interior do Rio Grande do Sul.

De acordo com registros de Cardoso e Zamin (2002) um levantamento da situação patrimonial da rede ferroviária em 1920 apontou a existência de 165 estações e/ou paradas e uma extensão de 2.328 km de linhas de tráfego. Através da VFRGS, o governo passou a investir na ampliação e melhoria do sistema ferroviário.

A consolidação da empresa Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), constituída a partir do ano de 1905, inicialmente como empreendimento privado, fez com que muitas cidades gaúchas se projetassem pelas facilidades trazidas pelas ferrovias. Ficaram elas reconhecidas na história gaúcha como núcleos e polos ferroviários, sendo seu maior destaque Santa Maria, a qual damos ênfase na pesquisa como 'cidade ferroviária'. (FLÔRES, 2017, p. 14).

A importância de Santa Maria como polo ferroviário e a projeção da cidade proporcionada pelo sistema ferroviário, serão abordadas em breves históricos no próximo capítulo.

Assim, de 1920 até pelo menos 1950, a Viação Férrea do Rio Grande do Sul, como atestam os relatórios anuais das suas diretorias, tornou-se uma empresa sólida, com planejamento, gestão técnica competente, políticas de modernização dos equipamentos e de pessoal bem claras, o que lhe permitiu em muitos momentos ser superavitária e atender as demandas da sociedade gaúcha. Empresa que chegou a contar com mais de 20 mil servidores na década de 1950. (Ibidem, p. 132).

No final da década de 1950, o sistema ferroviário estadual passou para o controle da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima - RFFSA, criada pelo governo de Juscelino Kubitschek, em 1957 (CARDOSO; ZAMIN, 2002). Os primeiros passos nessa direção foram dados quando:

[...] a Assembleia Legislativa do estado aprovou a Lei nº 3.192, promulgada em 11 de setembro de 1957, pela qual o governo do Rio Grande do Sul, na época exercido por Ildo Meneghetti, do Partido Social Democrático (PSD), foi autorizado a fazer a rescisão do contrato de arrendamento com a União, data que assinala o início do processo da derradeira existência da VFRGS. (FLÔRES, 2017, p. 150).

Assim se desenvolveu o processo histórico de implantação e afirmação da RFFSA, em nível nacional e regional. Analisar-se-á, na sequência, o transporte ferroviário na cidade de Santa Maria e sua relação com a educação profissional e tecnológica.

3 PRIMEIRA PARADA: OS CAMINHOS QUE LEVARAM À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FERROVIÁRIA

Maria Fumaça³

*Essa Maria Fumaça
Devagar quase parada
Oh, seu foguista
Bota fogo na fogueira
Que essa chaleira
Tem que tá até sexta-feira
Na estação de Pedro Osório
Sim, Senhor!*

*Se esse trem não chega a tempo
Vou perder meu casamento
Atraca, atraca-lhe carvão nessa lareira
Esse fogão é que
Acelera essa banheira
O padre é louco
E bota outro em meu lugar*

*Se chego tarde não vou casar
Eu perco a noiva e o jantar
A moça não é nenhuma miss
Mas é prendada e me faz feliz
Seu pai é um próspero fazendeiro
Não é que eu seja interesseiro
Mas sempre é bom e aconselhável
Unir o útil ao agradável*

*Esse trem não sai do chão
Capaz!
Urinaram no carvão
Mas que barbaridade!
Entupiram a lotação
Méeééé!
E eu nem sou desse vagão
Mas que tá fazendo aqui?
Mas que baita confusão
Opa! Opa!
Tem crioulo e alemão
Empregado com patrão
Opa! Me passaram a mão
Ora, vá lamber sabão*

*Tagará, tagará, tagará
Tagará, tagará
Togoro, togoro
Tagará, tagará, tagará
Togoro, togoro, togoro
Se por acaso eu não casar
Alguém vai ter
Que indenizar*

*Esse expresso vai a trote
Mais parece um pangaré
Essa carroça é um
Jaboti com chaminé
Eu tenho pena
De quem segue pra Bagé
Seu cobrador, cadê meu troco?
Por favor!*

*E dá-lhe apito e manivela
Passa sebo nas canelas
Seu maquinista
Eu vou tirar meu pai da força
Por que não joga esse museu
No ferro velho
E compra logo
Um trem moderno japonês*

*No dia alegre do meu noivado
Pedi a mão todo emocionado
A mãe da moça me garantiu: É virgem, só que
morou no Rio
O pai falou:
É carne de primeira
Mas se abre a boca
Só sai besteira
Eu disse:
Fico com essa guria
Só quero mesmo
Pra tirar cria*

*Esse trem não era o teu
Esvaziaram o pneu
Mas cadê esse guri?
Tá na bicha do xixi
Tem chiclete com tatu
Que nojo!
E foi alguém de Canguçu
Me roubaram meu chapéu
Chiaras!
Chama o homem do quartel
E deu enjoo na mulher
Fez "porquinho" no meu pé*

*Tagará, tagará, tagará
Tagará, tagará
Togoro, togoro
Tagará, tagará
Togoro, togoro
Se por acaso eu não casar
Alguém vai ter
Que indenizar
E é o presidente dessa tal
De R.F.F.S.A, R.F.F.S.A.
R.F.F.S.A, R.F.F.S.A.
R.F.F.S.A, R.F.F.S.A.
(Kleiton e Kledir)*

³ In: <https://www.cifraclub.com.br/kleiton-e-kledir/maria-fumaca/letra/>. Acesso em: 22 out. 2019.

A implantação do transporte ferroviário, como todo processo histórico, é composto de rupturas e permanências, avanços e retrocessos. Foi o que o autor da música que abre o Capítulo I identificou como “o bem diretamente ligado ao mal”, pois os seus vagões também transportavam pelos trilhos das linhas gaúchas, além de riquezas e dinamismos, vários problemas. A letra da música Maria Fumaça, dos gaúchos Kleiton e Kledir, inicia este capítulo evidenciando alguns aspectos marcantes da sociedade sul riograndense na época em que as Marias Fumaças estavam em operação nas viagens de trem da RFFSA. Segundo Cardoso e Zamin (2002, p. 13):

[...] não apagou-se da memória coletiva um tempo em que viajava-se de trem e, mais do que isso, viajar de trem representava a possibilidade de muitas emoções, desde a beleza das paisagens cortadas pelos trilhos até a contrariedade com as condições nem sempre ideais do transporte. Aqui e acolá, essa memória é hoje evocada por múltiplos elementos materiais que testemunham, silenciosamente, o tempo em que o apito do trem causava alvoroço por onde cruzava.

A letra da música lançada em 1980, apresenta uma crítica social contundente, já que revela o machismo, além do preconceito racial e social, vivenciado pelos passageiros durante as viagens de Maria Fumaça, pelo estado. O fato é que a ferrovia significou muito mais do que transporte para alguns municípios gaúchos, “as empresas e os trabalhadores representaram [...] mudanças positivas no progresso de várias municipalidades, tendo mesmo impactos diretos na reversão de mentalidades conservadoras ou atrasadas em termos culturais e econômicos” (FLÔRES, 2017, p. 94).

Após a abordagem geral sobre a história da viação férrea no Brasil, realizada anteriormente, o foco será a influência exercida pela rede ferroviária no Rio Grande do Sul, especialmente em Santa Maria. O presente capítulo busca situar a história da Educação Profissional no Brasil e identificar seus reflexos em Santa Maria, cidade que foi, até a década de 1990, um importante centro ferroviário do RS e do Brasil e que, portanto, necessitou criar condições para a qualificação da mão de obra ferroviária. A partir desse cenário, faz-se a análise do contexto histórico de criação da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI), a qual resultou da encampação da Escola da Rede Ferroviária Federal, por parte do poder municipal de Santa Maria, em 1996. Sendo assim, este estudo aborda “a relação estabelecida

entre um movimento social importante na história rio-grandense, ou seja, o movimento ferroviário, e a questão educacional” (CORSETTI, 2007, p. 526).

Mas esta é, também, uma pesquisa “de cunho etnográfico, que utiliza a análise documental numa triangulação com a entrevista e com a observação” (Idem, 2006, p. 33). Essa triangulação se fará presente a partir deste capítulo, além da pesquisa bibliográfica, predominante até então.

3.1 AS CONSEQUÊNCIAS DA CHEGADA DOS TRENS EM SANTA MARIA

A recuperação da história da viação férrea em Santa Maria possibilita a compreensão sobre aspectos importantes da trajetória da cidade. Um desses aspectos refere-se à construção identitária da população santamariense, que tem no período áureo do transporte ferroviário no centro do RS e no desenvolvimento por ele gerado, um elemento de coesão social. Além desse valor histórico e cultural, geograficamente Santa Maria está localizada em um ponto estratégico da região central do Rio Grande do Sul. Para Flôres (2017, p. 14):

Difícil seria imaginar Santa Maria na atualidade, localizada no ‘coração’ do Rio Grande do Sul, sem o seu passado da história ferroviária. História marcada pelos trens, por milhares de trabalhadores ferroviários, pela Cooperativa dos Empregados da VFRGS, pelas escolas protagonizadas por esta instituição mutual e por outras iniciativas decorrentes da influência e das ações ferroviárias.

Para a compreensão sobre a relevância da ferrovia para a cidade, partiremos do planejamento inicial dos caminhos traçados para os trilhos dos trens no Rio Grande do Sul. O engenheiro José Ewbank da Câmara, conhecedor da realidade sulina, estudou os traçados ferroviários dos países da região do Prata e elaborou um plano viário, em 1872, sugerindo o transporte ferroviário como prioridade para ligar o Rio Grande do Sul ao restante do Brasil. A obra mais importante desse plano seria a ferrovia Porto Alegre - Uruguaiana, construída para dar acesso à fronteira do Brasil com a Argentina. Posteriormente, essa linha ligar-se-ia a uma nova ferrovia que levaria ao centro do país.

Foram os estudos de Ewbank da Câmara que impulsionaram a construção da rede ferroviária gaúcha, beneficiando a economia sulina, além de possuir um caráter estratégico e logístico. O plano também previu o povoamento do interior do estado,

já que a construção das linhas contariam com a contribuição dos imigrantes, entre outros, alemães e italianos. Particularmente, na região central do estado, “tivemos o caso dos italianos que, em diferentes levas, se fixaram no Rio Grande do Sul, estabelecendo-se, entre outros municípios, no de Santa Maria, no ano de 1877, onde constituíram o 4º núcleo de imigração” (FLÔRES, 2017. p. 98).

Levando-se em consideração que a primeira via férrea do RS foi construída entre Porto Alegre e São Leopoldo/Novo Hamburgo, local de colonização alemã:

Foram esses imigrantes os primeiros trabalhadores das ferrovias construídas na Província, destacando-se principalmente nos labores que exigiam maior grau de especialização, a exemplo das atividades nas oficinas, produção metalúrgica e condução de composições. (Ibidem, p. 98).

Foi, então, com forte presença da mão de obra imigrante, principalmente de alemães e italianos, que se construiu a ferrovia gaúcha. E, assim, de acordo com Lopes (2002, p. 102):

A rede ferroviária influenciou a estrutura urbana, as “pontas de trilho” ou “entroncamento ferroviário” desenvolveram e fizeram surgir várias cidades, pois passaram a atender funções desse meio de transporte como as oficinas e também centros comerciais. Desse modo, desenvolveu-se Santa Maria no Rio Grande do Sul, entre outras, adquirindo benefícios para seus centros urbanos.

Segundo informações que constam no site da Viação Férrea Centro Oeste, a primeira estação ferroviária de Santa Maria foi inaugurada em 1885⁴ com a chegada dos trilhos vindos de Porto Alegre. Hoje, sua localização exata é difícil de precisar devido a um aterro feito para a canalização do Arroio Itaimbé⁵. A respeito da chegada do transporte ferroviário na cidade, Flôres (2017, p. 165) afirma que:

Em 1884 foram concluídos os trabalhos de assentamento de trilhos no local onde posteriormente foi construída a Estação Férrea da cidade de Santa Maria. A partir de 1885, então, o trem passou a ser meio de progresso para toda a região Central do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, a cidade de Santa Maria foi projetada nos cenários estadual e nacional. Para Flôres (2007, p. 172), “o centro dinâmico era a ‘estação’. Local de

⁴ In: <http://vfco.brazilia.jor.br/estacoes-ferroviarias/vfrgs/ferrovia-em-Santa-Maria.shtml>. Acesso em: 27 jan. 2018.

⁵In: <http://vfco.brazilia.jor.br/estacoes-ferroviarias/vfrgs/primeira-estacao-ferroviaria-Santa-Maria.shtml>. Acesso em: 22/10/2019.

grande movimentação de pessoas e da concretização de vários negócios”. Através da implementação da Viação Férrea e do decorrente progresso promovido por ela, dinamizaram-se a economia e o processo urbano da cidade. Isso por que:

Nesse período aconteceu também a conclusão da estrada ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul, pelo tronco Itararé-Santa Maria-Porto Alegre, que permitiu o acesso a outros pontos do centro do país e a ligação com o Uruguai, através das cidades de Santana do Livramento e Rivera. (Idem, 2017, p. 83).

Com a chegada da ferrovia à cidade, Santa Maria se tornou uma importante ‘cidade ferroviária’ no contexto estadual e, mais tarde, se constituiu no maior e mais importante polo das operações ferroviárias do Rio Grande do Sul.

No interior do município, as atividades pecuária e agrícola predominavam. A agricultura incrementava-se e desenvolvia animada pela presença da ferrovia que oferecia saída rápida aos produtos. As colônias de imigrantes produziam alimentos que eram utilizados na localidade, ou enviadas a outras cidades, utilizando o trem. (LOPES, 2002, p. 117-118).

O transporte ferroviário possibilitou, principalmente, o aumento das atividades econômicas, com o crescimento do comércio e a criação de depósitos de produtos agrícolas e pastoris, que eram transportados para outras cidades. A expansão das linhas, a partir de Santa Maria, também teve influência no desenvolvimento de várias outras cidades da região.

[...] a extensão da linha tronco Santa Maria-Marcelino Ramos somou 532 quilômetros, e o ramal Cruz Alta-Santa Rosa fez 181 quilômetros. Os esforços governamentais, nesse sentido, vieram no intuito de atender uma zona que se destacava a cada ano na produção econômica do Rio Grande do Sul, a qual se tornou parte do que foi denominado ‘celeiro agrícola’ do estado. (FLÔRES, 2017, p. 111).

Consoante com esse desenvolvimento, estavam também os interesses dos governos federal e estadual, já que:

[...] a linha tronco Santa Maria-Marcelino Ramos fazia parte do trajeto idealizado há muitas décadas pelas autoridades do Império, cuja concessão foi confirmada pelo Decreto nº 305, de 07 de abril de 1890. Suas obras foram céleres em função dos interesses para sua imediata conclusão, tanto do governo federal, quanto dos governos estaduais. (Ibidem, p.109).

Segundo Lopes (2002), além do desenvolvimento da questão econômica, houve significativo avanço da vida social santamariense em decorrência da chegada da ferrovia. A fundação do Clube Caixeiral, em 1886 e da Sociedade de Caçadores, em 1889, além da inauguração do Teatro Treze de Maio, em 1890, contribuíram para isso. Com esse dinamismo, várias famílias que integravam a aristocracia agrária da região, transferiram-se para a cidade entre 1893 e 1894.

Também em 1894, seguindo o plano de expansão da rede ferroviária, foi inaugurado o trecho da ferrovia Santa Maria-Cruz Alta e, em 1897, foi inaugurada a Praça do Comércio de Santa Maria, fato que teve grande repercussão nos negócios realizados na cidade. A esse respeito, Lopes (2002, p. 118) destaca que:

Com a conclusão da linha-tronco Porto Alegre-Uruguaiana que ligou o Rio Grande do sul de leste a oeste, mais a inauguração do trecho ferroviário Santa Maria-Cruz Alta (1894) e, posteriormente, da linha-tronco Cacequi-Rio Grande (1900), Santa Maria passou a comandar o tráfego dos trens no Rio Grande do sul. Não só por sua posição geográfica central e ponto de cruzamento de todas as linhas férreas, como por sediar a Diretoria da *Compagnie Auxiliaire des Chemins de Fer au Brésil*, arrendatária da rede riograndense a partir de 1898.

Por consequência, em 1898, considerada pelos estrategistas militares a cidade ideal para o encontro das vias sulistas, Santa Maria passou a ser um centro ferroviário por estar distante das fronteiras e bem situada para funcionar como centro de apoio logístico. A esse respeito, Flôres (2017, p. 97) salienta que:

[...] entre as autoridades governamentais e militares havia discordâncias sobre os pontos principais dos trajetos, especialmente naquilo que depois vieram a se constituir como 'polos ferroviários'. Isso dizia respeito ao ponto central de entroncamento das diferentes linhas, já que o general Osório havia sugerido que a cidade de Santa Maria fosse o local escolhido por estar localizada em área menos vulnerável, distante das fronteiras.

Sendo assim, Santa Maria projetou-se por sua localização estratégica, por ser um município de forte atividade comercial e de prestação de serviços, por ser um importante e estratégico polo militar no Sul do Brasil e por tornar-se um polo ferroviário, funcionando como um entroncamento principal na malha ferroviária estadual. Uma vez que:

[...] os 'polos ferroviários', outra denominação de espaços ferroviários, eram assim caracterizados pela sua maior dimensão estrutural e importância nas logísticas ferroviárias. No Rio Grande do Sul poderíamos apontar pelo

menos cinco que assim se enquadravam, [...] Santa Maria pela sua localização estratégica no centro geodésico do estado, com ramificações de linhas às fronteiras, ao centro do país e à capital, além de concentrar a base operacional principal dos serviços ferroviários, a exemplo dos setores de comunicação, 'movimento' de planificação de rotas, depósitos de locomotivas e oficinas de manutenção. (Ibidem, p. 113-114).

Por toda a dimensão estrutural e a importância logística ferroviária alcançadas, Santa Maria passou à condição de importante 'polo ferroviário' do Rio Grande do Sul, mas não somente isso.

O povoado prosperou, e a chegada da ferrovia à cidade de Santa Maria intensifica o seu desenvolvimento. Em Santa Maria instalou-se a Diretoria da *Compagnie Auxiliaire des Chemins de Fer au Brésil*, com sede em Bruxelas, Bélgica, arrendatária da rede ferroviária rio-grandense desde 1898, e a cidade passa a assumir o tráfego de trens no Rio Grande do Sul. A influência da companhia ferroviária no desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade é imensa. Famílias belgas e francesas passam a residir na cidade impulsionando a vida social e influenciando na assimilação da cultura europeia pela comunidade local. (LOPES, 2002, p. 104).

Ademais, as oficinas da *Compagnie Auxiliaire* de Porto Alegre foram transferidas para a cidade e o comércio, favorecido pela posição geográfica e fortalecido pela movimentação do trem, também impulsionou a hotelaria (foto de uma das oficinas como mostra o Anexo E). Isso ocorreu devido à necessidade de atendimento aos vendedores que realizavam negócios na região e, também, aqueles que pernoitavam na cidade para depois seguirem viagem. Era um movimento pulsante decorrente do:

[...] parque ferroviário [o qual] caracterizava-se pelo intenso dinamismo de suas atividades que transcorriam ao longo das 24 horas do dia. Somente trens de passageiros eram 10 diários, que juntamente com vários outros de cargas exigiam permanente atuação dos diferentes setores operacionais da Viação Férrea, apenas nas oficinas o trabalho era por tempo determinado, contudo serem frequentes os serões e trabalhos aos finais de semana quando a demanda exigia. (FLÔRES, 2007, p. 172).

A ferrovia influenciou o progresso da cidade em vários aspectos: na produção agrícola, no comércio, na hotelaria, na vida social, cultural e, em 1903, a *Auxiliaire* concedeu empréstimo para a construção do Hospital de Caridade, possibilitando também o desenvolvimento do sistema de saúde local. Flôres (2017, p. 116) ainda destaca que:

Nessas cidades de maior ou de menor movimento, no que tange às atividades ferroviárias, funcionavam os pátios de estacionamento de composições, locais de embarque de pessoas, espaços como depósitos de mercadorias, rampas de manuseio de gado, silos, cais, etc. Para tanto, além das muitas edificações concentradas na área da estação, com suas especificidades, a exemplo da sala de telegrafia, sala de venda de passagens e salão de espera para passageiros, eventualmente existiam restaurantes, depósitos e almoxarifado em áreas anexas. Também nas proximidades da gare havia pequenas oficinas de reparo, caixa d'água, depósito de lubrificantes e lenheira, carvoaria e habitações dos funcionários, esses que deveriam de pronto atender à movimentação dos trens durante as 24 horas do dia.

O Hospital de Caridade não foi a única contribuição dos ferroviários para o sistema de saúde da cidade. Em 1931 aconteceu a abertura do hospital para ferroviários Casa de Saúde. O fato é que a vida na cidade passou a girar em torno do transporte ferroviário, centro de gravitação da vida regional. Outro elemento importante da arquitetura urbana da cidade, relacionada ao ferropiarismo foi a construção da Vila Belga.

No ano 1906, começou, em Santa Maria, a construção da vila Belga para agrupar a família ferroviária de várias nacionalidades. Um detalhe: a Vila Belga, com suas dezenas de casas de moradias, acabou modificando o aspecto urbanístico da modesta cidade, então com cerca de 1.400 prédios existentes. (LOPES, 2002, p. 106).

A Vila foi edificada ao lado da estação ferroviária, cuja foto encontra-se no Anexo F. Segundo Flôres (2007, p. 183):

Situada em um local contíguo à Gare e à linha férrea, era um conjunto de 84 casas, que ainda hoje existe. Esse empreendimento foi bancado pela *Compagnie Auxiliaire*, e seus moradores pagavam pela locação um pequeno aluguel, cuja receita era destinada para a manutenção do local. Ali residiam o agente da estação, telegrafistas, maquinistas, conferentes, guarda-freios, pessoal de apoio e os diretores administrativos da empresa.

Com um teatro, quatro jornais e algumas sociedades recreativas, além da presença de italianos, alemães e belgas, a vida social da cidade era impulsionada com forte influência da cultura europeia. Nesse sentido, conforme Corsetti (2007, p. 531) “foi fundada, em 26 de outubro de 1913, a Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul” (COOPFER), que também teve papel importante no desenvolvimento econômico e cultural dos santamarienses.

A ferrovia alterou a economia de Santa Maria. O telégrafo e o trem puseram a cidade, assim como outras localidades, em comunicação com o País. A melhora das comunicações alterou costumes, agilizou as notícias e fez com que as regiões rompessem com o isolamento e, com isso, possibilitou o ingresso das povoações na modernidade. (LOPES, 2002, p. 119).

Os benefícios para a população eram sentidos em inúmeras áreas e setores da economia. Os trens eram sinônimo de modernidade e diversidade, tanto que pelas:

[...] ‘estações férreas’, passava anualmente grande parte da população gaúcha. Da mesma forma, as ferrovias e seus parques de serviços atendiam logísticas da Brigada Militar e Exército Brasileiro, para deslocamentos de efetivos e equipamentos. Pelos trens viajavam praticamente todos os segmentos sociais, políticos e culturais do povo sul-rio-grandense, tais quais os seus times de futebol, companhias de teatro, autoridades públicas, etc. (FLÔRES, 2017, p. 118).

Toda essa movimentação e progresso resultaram na “consolidação da cidade de Santa Maria como o mais importante núcleo ferroviário gaúcho e suas repercussões comunitárias ao longo do tempo” (Ibidem, p. 25). Dentre essas repercussões comunitárias, uma das mais importantes e a que mais nos interessa foi a do setor educacional.

Nessa época, também, a cidade buscava o crescimento no setor educacional, com a instalação, no período de dois anos, de mais de quatro escolas de vários níveis e especialidades. Acontecia o lançamento da Escola Profissional da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea em cuja frente estavam os dinâmicos irmãos Manuel e Augusto Ribas. Seu magnífico prédio, de linhas neoclássicas, na avenida Rio Branco, foi inaugurado em 1º de maio de 1922 (1918-1922) e recebeu o nome de Escola de Artes e Ofícios (inspirado no *Conservatoire des Arts et Métiers*, de Paris). Décadas mais tarde, o sugestivo nome foi substituído por Ginásio Industrial Hugo Taylor (1943). (LOPES, 2002, p. 109).

As escolas de diferentes níveis e especialidades, bem como a influência da rede ferroviária na estruturação do ensino em Santa Maria, são fundamentais para a contextualização do objeto do presente estudo. Isso porque:

Santa Maria foi um lugar de oportunidades para a classe média, principalmente a imigrante, que ocupou as novas ruas e eixos urbanos, quase todos vinculados com as estações ferroviárias (as duas antigamente existentes). Pequenos negócios, indicando por seu comércio variado a crescente diversidade urbana marcaram, aos poucos, o cotidiano da cidade: hotéis para viajantes, bares e restaurantes, lojas dos mais diferentes produtos. Estes negócios cresceram ao longo dos eixos definidos pela construção das estações e sua redefinição do movimento de expansão

urbana. Isto se observa na quantidade de estabelecimentos comerciais pertencentes a imigrantes situados ao longo da avenida Rio Branco, via de ligação da cidade com a ferrovia. (Ibidem, p. 122).

Decorrente da instalação da ferrovia, percebe-se uma característica presente até os dias de hoje na cidade, qual seja, o grande movimento de pessoas em busca de prestação de serviços.

Além dos milhares de usuários que acorriam às instalações da estação central, para embarque, desembarque, utilização dos serviços de encomenda, serviços de transportes de pessoas e bagagens, centenas de funcionários atendiam os fazeres dos depósitos, armazéns, limpeza dos trens e prédios, telegrafia, restaurante, radiofonia de mensagens, bilheterias, manutenção dos trens, etc. (FLÔRES, 2007, p. 172).

A população foi se constituindo principalmente de imigrantes, trabalhadores da viação férrea que, muitas vezes, deslocavam-se com suas famílias, de acordo com a necessidade dos trens, militares e negociantes de vários setores, vindos dos mais diversos lugares.

Acompanhando os acontecimentos da conjuntura de progresso do Estado, a cidade também passou a ser um local de “parada”. Não simplesmente a das tradicionais baldeações dos trens ou do descanso temporário dos viajantes nos vários hotéis do entorno da Estação Férrea, mas sim como um ponto de negócios, de investimentos, de oportunidades de trabalho, de prestação de serviços e formação humana, realidade que acabou projetando Santa Maria no cenário rio-grandense como uma de suas mais importantes cidades do século XX. (Ibidem, p. 169-170).

Conforme o exposto, foram necessários novos investimentos para atender às necessidades da população, o que acabou gerando um substancial patrimônio para a cidade de Santa Maria. De acordo com Cardoso e Zamin (2002), as antigas edificações da VFRGS, na Vila Belga, centro histórico de Santa Maria/RS, atualmente pertencem à COOPFER e foram tombadas como patrimônios históricos e culturais do município e do Estado. A Estação Férrea de Santa Maria foi tombada em 2000 e parte da sua antiga malha ferroviária foi considerada patrimônio histórico e cultural municipal. A esse respeito, é importante acrescentar que:

A estrutura operacional da VFRGS em Santa Maria abrangia um espaço que se prolongava do Km 2, da linha da fronteira, até o Km 3 da linha para Porto Alegre, sendo constituída de armazéns, pátio de manobras, carvoaria e lenheira, oficinas, depósitos, setores administrativos e estação central, numa extensão longitudinal que alcançava aproximadamente 5 quilômetros. (FLÔRES, 2007, p. 171-172).

Toda a movimentação gerada pelos trens de passageiros e de cargas e, também, pela circulação constante de diversas pessoas no entorno da Estação Ferroviária de Santa Maria, ganhou as ruas próximas e gerou grande movimentação econômica e financeira durante muitos anos, mais precisamente, até a década de 1970. A partir de então, a cidade começou a sentir os efeitos da substituição, em nível nacional, do transporte ferroviário pelo rodoviário, o que provocou a estagnação do primeiro, através do surgimento das empresas de transportes de mercadorias e de empresas de ônibus, deslocando os antigos fluxos para as estações rodoviárias.

[...] a ferrovia impulsionou o crescimento da cidade, porque as dificuldades de transporte da produção local e regional foram sanadas com a disponibilidade de trens para várias localidades do Estado. Fato que, no decorrer dos anos, demonstrou que a expansão ferroviária no interior do Rio Grande do Sul trouxe benefícios incalculáveis para toda a população. (Ibidem, p. 165).

Após essa abordagem geral do desenvolvimento das ferrovias no país, que partiu de uma visão ampliada, para chegar em Santa Maria, iniciaremos uma abordagem focada na questão educacional como consequência do ferropiarismo. Para tanto, as próximas seções abordarão os elementos da história da Educação Profissional (EP) no Brasil e mais especificamente em Santa Maria.

3.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP) NO BRASIL

A partir de agora, faremos uma retrospectiva histórica da Educação Profissional (EP) no Brasil, através de uma revisão bibliográfica, a fim de traçar os caminhos do seu desenvolvimento no país e identificar de que forma ela se relaciona com as demandas da rede ferroviária e da região de Santa Maria. A intenção não é focar somente no sistema escolar brasileiro e suas políticas públicas, mas sim, conforme Manfredi (2002), através de uma abordagem histórico-crítica, investigar as relações entre trabalho e educação, com fulcro no trabalho ferroviário.

O início do prefácio da obra de Caires e Oliveira (2016, p. 7) questiona qual seria o verdadeiro objetivo da EP, ou seja:

Assistir e acolher os pobres e desvalidos da sorte e da fortuna; adequar psicofisicamente os trabalhadores como extensão das máquinas; qualificar para o exercício do trabalho; formar técnicos de nível médio; conter o acesso ao Ensino Superior? Ou reproduzir nos sujeitos singulares o processo histórico de produção da existência humana possibilitando o acesso ao conhecimento socialmente construído para que possam viver com o seu trabalho? .

No Brasil, historicamente a EP já atendeu a todas as intenções citadas, variando de acordo com a época e com os contextos político e econômico predominantes. Para Moura (2007, p. 60), a “relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país”. A verdade é que a educação, não só no Brasil, mas no mundo todo, sempre foi utilizada como uma ferramenta ideológica e, portanto, de dominação social. Em nosso país, essa modalidade é resultante do caráter dual do sistema educacional, o qual, desde os tempos da colonização vinculou-se ao atendimento das necessidades dos detentores do poder econômico, oferecendo uma formação destinada às elites, propedêutica e reflexiva, e outra, de caráter profissional e operativo, para os mais pobres, fato que contribuiu para a manutenção da ordem social vigente. O fato é que “quando o país atingiu o estágio em que as tarefas de reparo, manutenção e ajustes das novas tecnologias necessitaram de trabalhadores mais bem preparados, surgiram os cursos profissionalizantes” (POMMER; LIMA, 2010, p.4).

Através das práticas formativas tradicionais e do preparo para os afazeres cotidianos dos povos indígenas, quando os mais velhos ensinavam e os jovens repetiam para aprender, já era possível perceber indícios de que “tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 67). Já, durante a colonização portuguesa, os engenhos também foram locais de qualificação da mão-de-obra escravizada de populações indígenas e/ou africanas, para o sistema mercantilista de produção e, em alguns dos mais importantes centros urbanos, os jesuítas foram responsáveis pelos primeiros núcleos de formação profissional, as “escolas-oficinas”.

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os

habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”. (Ibidem, p. 71).

Para Caires e Oliveira (2016), o Período Colonial foi marcado por uma herança sociocultural baseada no preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, atribuídos aos escravizados, aos menores desvalidos e aos pobres tidos como desfavorecidos da fortuna. A formação para os ofícios acontecia na prática diária, sem a formalização do ensino. Já a educação propedêutica, intelectual e humanística, era organizada e destinada à formação da elite da colônia, nos colégios jesuítas ou na Europa.

Durante o Império, as iniciativas em relação à EP advieram de associações religiosas ou filantrópicas e das esferas estatais, ou ainda do entrecruzamento dessas. Aquele era um ensino apartado, à margem dos demais níveis, com foco na formação da força de trabalho ligada à produção de artífices necessários às oficinas, fábricas e arsenais.

Conforme consta no Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a origem da educação profissional escolar surge em 1809, com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. (MOURA, 2007, p. 61).

A criação do Colégio das Fábricas, durante o período joanino, voltado para a formação de mão de obra fabril, está diretamente relacionada à permissão para a instalação e funcionamento de indústrias no Brasil. Algum tempo depois, contribuindo também para o cenário cultural, “cria-se a Escola de Belas Artes, com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas”, (Ibidem, p. 61), o que serve para justificar, ao menos historicamente, a relação, em Santa Maria, entre o desenvolvimento ferroviário e a instalação das primeiras escolas técnicas na cidade. De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 30):

Nessa época, em função da carência de empreendimentos industriais, que eram, anteriormente, proibidos de funcionar, e da discriminação dirigida a determinados trabalhos manuais, havia escassez de mão de obra para diversas ocupações necessárias ao desenvolvimento do país. A solução encontrada foi a adoção da aprendizagem compulsória, destinada às

crianças e aos jovens socialmente excluídos, ou seja, aos pobres, órfãos e desvalidos.

A vinda da família real portuguesa Brasil motivou mudanças em vários cenários, entre eles, o educacional. A necessidade de se proporcionar uma formação adequada para as elites e o preconceito existente em relação aos trabalhos manuais que exigiam força, marcaram o surgimento da EP, impondo-lhe o assistencialismo como legado.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na *contraordem dos bons costumes*. (MOURA, 2007, p. 61-62).

Com a independência do Brasil, foi outorgada a Primeira Constituição Brasileira, em 1824, que, em relação à educação, fazia referência somente à educação primária. Mais tarde, em 1827, foi aprovado um projeto de lei que organizou o ensino público, sem fazer qualquer menção à Educação Profissional.

Entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária - no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros - e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Essas casas eram exclusivamente mantidas pelo Estado para atender órfãos e desvalidos, por isso eram consideradas “obras de caridade”. Na mesma linha, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, mantidos por sociedades civis com auxílio governamental, com o objetivo de dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial.

Entre 1858 e 1886, foram criados liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro, o primeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). De modo geral, o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. As matérias

que constituíam os cursos eram divididas em dois grupos, o de ciências aplicadas e o de artes. Quanto aos cursos profissionais, eram um número equivalente a cada uma das matérias do grupo de artes. (MANFREDI, 2002, p. 78).

Esses liceus foram a base para a criação de escolas profissionalizantes, já no período republicano. Nesse mesmo período, é importante destacar o princípio da relação estabelecida entre a Educação Profissional e as demandas geradas pelo sistema ferroviário, pois:

Em 1868, as estradas de ferro, ao ensaiarem, pela primeira vez, o emprego das séries metódicas de aprendizagem, prestaram ao ensino industrial um serviço inestimável, cujo valor pode ser avaliado pelo fato de ainda hoje serem usados, nas escolas industriais e técnicas, os métodos de ensino baseados naqueles mesmos princípios. (FONSECA, 1986, p. 211).

Também é preciso mencionar o trabalho desenvolvido nos liceus de artes e ofícios mantidos pelos padres salesianos. De acordo com Manfredi (2002), o primeiro de um total de 14, foi fundado em Niterói, em 1883. Os aprendizes, concluintes da escola primária, frequentavam cursos de cinco ou seis anos de duração, onde tinham acesso a formação geral, paralela à educação profissional, em regime de internato e externato. As oficinas de Educação Profissional produziam seus trabalhos sob encomendas para subsidiar as despesas de custeio.

Até 1910, as escolas profissionais salesianas formavam um “quase-sistema” de ensino profissional, mas, após essa data, começaram a entrar em decadência. Isso foi provocado, basicamente, pela concentração dos padres no ensino secundário (mais solicitado pelas famílias mais abastadas) e no comercial (sem similar no País) e pela longa duração do curso, que incentivava a evasão e a competição das escolas públicas, criadas pelo governo. (Ibidem, p. 90).

Durante a Primeira República (1889/1930), fatores como o fim do escravismo, o processo imigratório, a instauração dos governos militares e civis e o domínio das oligarquias agrárias, além do surto industrial do capitalismo tardio que impulsionou urbanização do país, demandaram a intensificação e a legitimação da Educação Profissional. Porém, seus “destinatários não eram apenas os pobres e os ‘desafortunados’, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados.” (MANFREDI, 2002, p. 80). Para Moura (2007, p. 62):

O início do século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país, quando passou a haver um esforço do poder público na organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a de preparação de operários para o exercício profissional, visando atender às demandas do campo econômico que em função do incipiente processo de industrialização, passa a exigir operários minimamente qualificados para a nova fase da economia que se iniciava.

Nesse sentido, no Distrito Federal, o Asilo dos Meninos Desvalidos tornou-se o Instituto Profissional João Alfredo em 1892, para o qual a idade mínima de ingresso passou a ser de 14 anos. O regulamento também foi modificado, passou-se a exigir que cada aprendiz assimilasse uma série completa de ofícios gerais e, após, fosse feita a escolha de uma área de trabalho para aprofundamento. Como resultado dos desafios dessa nova ordem econômica e política:

[...] em 1909, Nilo Peçanha, através do *Decreto n.7566, de 23 de setembro*, determinou a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros e na Cidade de Campos (terra natal desse presidente), destinadas ao Ensino Profissional Primário gratuito e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Esse Decreto marcou a primeira iniciativa federal em relação à formação profissional e Nilo Peçanha ficou conhecido como o fundador do Ensino Profissional no Brasil.

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política. (MANFREDI, 2002, p. 82).

Dentre as escolas de aprendizes e artífices, localizadas em cada unidade da federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, a maioria era voltada para o ensino artesanal, somente a de São Paulo, que vivia um surto manufatureiro, oferecia tornearia, eletricidade e mecânica. Além disso, a articulação

do ensino profissional do Liceu de São Paulo com empresas de construção civil, resultou em uma formação de qualidade, o que aumentou a procura por seus cursos.

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho. (Ibidem, p. 83-84).

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, a dificuldade de importações e a queda na exportação do café exigiram maiores investimentos, principalmente na instalação de indústrias, para incentivar a economia e suprir a necessidade de produtos básicos até então importados. Junto a isso, houve a necessidade de aumento da oferta de EP e a melhoria de seus métodos de ensino. Uma das medidas tomadas para isso foi a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, no Distrito Federal, em 1917, com a função de preparar professores para a formação profissional. Em virtude disso, Caires e Oliveira (2016, p. 49) relatam que:

Nesse contexto, vários projetos foram apresentados, na Câmara dos Deputados, para remodelar e impulsionar a Educação Profissional brasileira. Em 1922, Fidélis Reis, deputado pelo estado de Minas Gerais, apresentou o mais radical e ousado projeto, referente ao Ensino Profissional, propondo torná-lo obrigatório em todo o país.

A proposta do projeto era tornar o ensino profissional obrigatório a todas as classes sociais. Após cinco anos, com a resistência das classes economicamente dominantes, baseadas no preconceito existente em relação a essa modalidade de aprendizagem que preparava para o trabalho manual, o projeto foi aprovado no Congresso Nacional sem a obrigatoriedade pretendida, através do Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927. Conhecida como Lei Fidélis Reis, ela nunca entrou em vigência por falta de recursos para sua implantação. Depois disso, houve um plano para organizar o Ensino Industrial no país, a ser ofertado em três níveis: Primário Industrial, Médio e Normal. Apesar de não ser aprovado, o plano trouxe uma inovação: a habilitação de técnicos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O destaque do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo também se deu em decorrência do acordo entre a instituição e as empresas ferroviárias, com o objetivo de formar operários para a manutenção de equipamentos, veículos e para a instalação das estradas de ferro. Fonseca (1986) aponta que a ligação entre o ferroviarismo e a educação profissional iniciou ainda em 1906 com a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, da Estrada de Ferro Central do Brasil. De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 48):

Tal parceria concretizou-se, em 1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica, nas dependências deste liceu. Essa iniciativa proporcionou a sistematização do ensino dos ofícios ferroviários, que, baseada em princípios do taylorismo, se consubstanciou, especialmente, por meio da utilização de séries metódicas de aprendizagem e da aplicação de testes psicotécnicos para a seleção de candidatos aos cursos ofertados.

O esforço para a implantação da EP no país facilitou a captação de recursos, tanto privados quanto públicos, para a manutenção e investimentos na formação para ofícios industriais e manufactureiros. Conforme Manfredi (2002, p.88):

Em 1934, essa iniciativa, ampliada pela experiência obtida pela estrada de Ferro Sorocabana, deu origem ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), numa complexa organização, em que o governo estadual colaborava, mediante equipamento especializado existente na Sorocabana (que havia sido estatizada), com professores de educação em geral. As empresas ferroviárias paulistas (depois, de todo o País), por sua vez, contribuíam financeiramente, de acordo com o número de empregados de cada uma, e participavam com representantes no conselho diretor da entidade.

Mediante o exposto, salientamos a relação e a influência entre a EP e a expansão do transporte ferroviário no país. De acordo com Fonseca (1986, p. 211), “as estradas de ferro têm tido, através dos tempos, um destacado papel no desenvolvimento do ensino industrial, não só no Brasil como no resto do mundo inteiro”. Assim como o CFESP:

Torna-se importante lembrar que, na mesma década foram criadas várias escolas – oficinas – para a formação de ferroviários, as quais também se tornaram uma experiência marcante na organização do ensino técnico, mediante a sua estruturação básica de aliar a teoria com a prática. (MOURA, 2007, p. 62).

No início da Era Vargas, o crescimento urbano-industrial evidenciou a necessidade de uma escolarização que atendesse às demandas capitalistas e à

divisão técnica do trabalho, adequada ao novo modelo de sociedade, a urbana, e de produção, a indústria, fomentando a implantação de novas políticas públicas para a educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nesse período, em 1930, foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação - Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional. Desta época, destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário e o de nº 20.158/31, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. (MOURA, 2007, p. 7).

Segundo Caires e Oliveira (2016), o Ministério apresentava uma política autoritária, inspirada no fascismo italiano, para gerenciar os estabelecimentos educacionais federais, inclusive as Escolas de Aprendizes Artífices. Em 1931 foi instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico a fim de garantir a estrutura do Ensino Profissional. De acordo com Pommer e Lima (2010, p. 4):

A efetivação de uma real política de educação profissional surgiu após o golpe de 1930 que colocou Getúlio Vargas no poder. Destarte, o Estado surgia como o grande promotor da alteração do modelo de desenvolvimento adotado: de agroexportador, para urbano-industrial. Configurava-se um projeto burguês de desenvolvimento industrial baseado nos princípios taylorista-fordista.

Neste contexto, conforme Moura (2007), outro acontecimento importante foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que surgiu como contraponto a essa lógica. Esse Manifesto, que defendia uma escola democrática, apresentava uma proposta de educação dividida em duas grandes categorias: atividades de natureza intelectual e cursos de caráter técnico. Ele influenciou, para a Constituição Brasileira, promulgada em 1934, uma política de educação pública com vinculação de recursos, definindo como competências da União traçar as diretrizes nacionais e fixar o Plano Nacional de Educação. O plano “dedicou um capítulo ao Ensino Profissional, então denominado de Ensino Especializado, organizando-o em três etapas: Ensino Elementar (preparação profissional inicial); Ensino Médio (formação técnica); e Ensino Superior.” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 57).

Com o Golpe que fechou o Congresso Nacional e instaurou o Estado Novo, no período ditatorial do governo Vargas, houve a outorga da Constituição de 1937 e, assim, não foi possível aprovar o plano. De acordo com Caires e Oliveira, “essa

Constituição incluiu, de maneira mais explícita, o Ensino Profissional como dever do Estado” (2016, p. 58), destinada às classes menos favorecidas, acabando com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação e, em seu Artigo 129, propôs a instituição da colaboração entre indústrias, sindicatos e Estado na criação de escolas para esses aprendizes. Segundo Manfredi (2002, p. 95):

A política educacional do estado novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico.

Em decorrência da Segunda Guerra Mundial, houve o fortalecimento da produção da indústria brasileira para exportação, o que elevou a exigência de formação de trabalhadores qualificados e a ampliação do atendimento e da qualidade do ensino industrial. Em virtude disso, em 1942 houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, hoje Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), associando poder público e iniciativa privada para a formação de trabalhadores nos padrões taylorista-fordista, como uma imposição do governo (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Manfredi (2002) aponta que houve a reformulação do ensino regular, através da qual o secundário seria preparatório ao superior e separado dos cursos profissionalizantes, semelhante ao que aconteceu na Itália, com a reforma de inspiração fascista. Essa reforma do ensino foi denominada Reforma Capanema.

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os decretos foram os seguintes: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. (MOURA, 2007, p. 8-9).

As Leis Orgânicas elevaram o Ensino Profissional para o grau médio e criaram os Cursos Técnicos, o que permitiu a estudantes de escolas profissionais,

acessar cursos de engenharia, arquitetura ou química, o que aponta para certa democratização do ensino, segundo Fonseca (1986). A esse respeito, Manfredi ressalta que “depois dessas leis, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restrito ao ensino superior, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados aos que haviam feito” (2002, p. 100). Fonseca (1986, p. 13), ainda destaca um aspecto impressionante “da Lei Orgânica do Ensino Industrial é aquele referente à orientação educacional. Pela primeira vez, no Brasil, introduziam-se em escolas industriais federais aqueles cuidados com os alunos”. Para Moura (2007, p. 9):

O conjunto desses Decretos–Lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.

Consoante com essa afirmação, Fonseca (1986, p. 26) acrescenta que com essa nova política educacional:

O ensino industrial deixou de ser o ramo desprezado da educação. Sua categoria subiu de nível; passou do elementar, para o segundo grau. A filosofia que lhe era peculiar e que o acompanhava havia séculos, destinando-o aos pobres, deserdados da sorte, evoluiu, transformando-o num imenso campo de atividades aberto a todas as camadas sociais. Os obstáculos que impediam o acesso aos cursos superiores foram afastados, e o ensino industrial, assim, democratizado.

A educação regular estava estruturada em dois níveis: básico e superior. De acordo com Moura (2007, p. 9), a partir da reforma, “a educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos”. A formação profissionalizante, composta pelos cursos normal; técnicos industrial e comercial; e agrotécnico, tinham o mesmo nível e duração do colegial e eram parte final do ensino secundário. Através de exames de adaptação, havia a possibilidade de aproximação entre o ensino propedêutico e os cursos profissionalizantes.

Outra ação adotada para desenvolver a formação profissional brasileira nessa época foi a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas. Em 1942, essas passaram a formar a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial junto com novas escolas técnicas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Após o fim do Estado Novo em 1945, houve a necessidade de reorganização do sistema educacional do país, pois era preciso eliminar as dualidades no ensino, especialmente em relação à EP. De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 67):

Nessa perspectiva, visando promover uma equalização, traduzida na igualdade das oportunidades educacionais, foi promulgada a primeira das denominadas *leis de equivalência*, ou seja, a *Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950*, que assegurou, aos egressos dos Cursos Industrial, Comercial e Agrícola, do 1º Ciclo do Ensino Médio, a matrícula no Curso Secundário do 2º Ciclo.

Em seguida, houve a promulgação de mais duas. A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, permitiu que egressos do 1º Ciclo do Curso Normal tivessem acesso ao 2º Ciclo do Ensino Secundário e também que todos os concluintes do Ensino Médio não habilitados no Ginásio ou Colegial, prestando exames complementares do Curso Secundário, pudessem fazer matrícula no Ensino Superior. A outra foi a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que regrou o ensino industrial nas Escolas Técnicas Federais, antigas Escolas Industriais e Técnicas, dando-lhes autonomia. Fonseca (1986, p. 43) aponta que:

Assim, a lei da Equivalência e sua consequente regulamentação vieram dar ainda mais amplas oportunidades aos estudantes do ensino industrial, permitindo-lhes tomar na vida a direção que melhor lhes aprouvesse. Era a coroação das ideias democráticas da educação: igual oportunidade para todos.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n. 4.024. A esse respeito, Caires e Oliveira (2016, p. 71) destacam que:

No campo da Educação Profissional, a LDBEN/1961 estabeleceu a completa equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário, para efeito de ingresso no Ensino Superior. Foi permitida, também, a matrícula no Ensino Médio, para os concluintes dos Cursos de Aprendizagem, em série adequada ao grau de estudo atingido na referida etapa. Finalmente, ficou definido o currículo não profissional dos Cursos do 1º Ciclo do Ensino Médio, assim como, foi facultada a criação de Cursos Pré-técnicos, com duração de um ano, que seriam ofertados pelas escolas técnicas e contemplariam as disciplinas do Curso Colegial Secundário.

Com a LDBEN/61 tanto estudantes provenientes do colegial, como aqueles provenientes do ensino profissional poderiam dar seguimento aos estudos no ensino superior.

Desse modo, a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. (MOURA, 2007, p. 11).

No entanto, conforme Manfredi (2002, p. 103), “mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistia, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário”. Consoante com isso, Moura (2007, p. 11) também salienta que:

[...] essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

O golpe civil-militar de 1964 que instaurou os governos ditatoriais no país, também permitiu a entrada do capital norte-americano, demandando uma educação ainda mais tecnicista, voltada prioritariamente para as demandas do mercado de trabalho. O caráter tecnicista da educação brasileira foi legitimado pela nova LDBEN.

Em 1971 há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. (Ibidem, p. 11).

Para Manfredi (2002, p. 105), “essa lei instituiu a *‘profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário’*, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos”. Dessa forma, até 1996, quando foi promulgada a última LDBEN, o sistema de ensino profissionalizante brasileiro manteve a mesma configuração e o sistema formal de ensino profissionalizante, que era composto de uma rede de escolas públicas mantidas pela União (federal, estadual e municipal), e de outra rede mantida por entidades privadas, incluindo o Sistema S.

A profissionalização compulsória não se efetivou, pois a profissionalização do segundo grau era muito cara e a histórica falta de recursos públicos para financiar a oferta obrigatória da EP, remonta à época da Lei Fidélis Reis.

O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissionalizante. (Ibidem, p. 134-135).

Em 1982, a Lei 7.044 resgatou a velha distinção entre o ensino básico de formação geral e o ensino profissionalizante, reafirmando a dualidade do sistema de ensino brasileiro e precarizando o ensino médio, além de desestruturar o ensino técnico das redes estaduais.

Em 1996 foi promulgada a LDBEN 9.394, resultado de:

[...] oito longos e conturbados anos, começando no Governo Sarney, atravessando os governos Collor e Itamar e chegando ao Governo FHC, para que a LDBEN fosse, finalmente aprovada e sancionada pelo Presidente da República. Dessa forma, a *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDBEN/1996*, consubstanciou-se a partir do *Substitutivo Darcy Ribeiro*, que, reitera-se, apresentava maior proximidade com a proposta neoliberal priorizada pelo Governo FHC. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 107).

A nova LDBEN se limitou a tratar a EP em quatro artigos, apresentando-a como uma modalidade de educação, de forma separada dos demais níveis de ensino ofertados. Esse documento privilegiou a articulação e não a integração da EP ao ensino médio e, juntamente com o Decreto Federal 2.208/97, instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Conforme Manfredi (2002), a EP poderia ser oferecida como educação continuada, ou sua articulação também poderia ter se dado em escolas de ensino regular, nos níveis básico, técnico e tecnológico. Percebe-se, então, que:

[...] havia uma concepção de Educação Profissional sendo implementada pelo Governo Federal, no sentido de proporcionar uma formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Cabe destacar também que, nesse contexto havia um movimento de privatização da oferta da EP no nível básico que, de acordo com Manfredi (2002, p. 147), representava uma “desresponsabilização das instâncias governamentais federal e estadual no tocante à Educação Profissional de nível básico e de nível tecnológico”.

[...] o nível básico da educação profissional não propiciava elevação de escolaridade e expressava a tendência de expansão de uma capacitação aligeirada, fragmentada, focada nas premissas do mercado de trabalho e bastante distante da responsabilidade das instâncias públicas, visto que esse nível era ofertado, majoritariamente, pela rede privada de ensino. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 128).

Em 2004, no governo Lula, surgiram novas Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Segundo Caires e Oliveira (2016, p. 136), no novo governo:

[...] foram indicados os pressupostos para alicerçar a compreensão e as práticas da Educação Profissional e Tecnológica: articulação com a Educação Básica; integração ao mundo do trabalho; interação com outras políticas públicas; recuperação do poder normativo da LDBEN/1996; reestruturação do sistema público de Ensino Médio Técnico e da Educação Profissional e Tecnológica; e comprometimento com a formação e a valorização dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, o Decreto n. 2.208/1997 foi revogado em 2004 pelo Decreto n. 5.154, que atribuiu novo arranjo à EP e regulamentou a possibilidade de oferta do ensino médio integrado à EPT, mas mantendo as modalidades concomitante e subsequente. Já em 2005, foram criados o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através do Decreto nº 5.478/2005, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com o intuito de atender a “demanda de escolarização para aqueles, socialmente, excluídos e que não tiveram acesso à educação, na idade própria, em relação a cada nível de ensino” (Ibidem, p. 145).

Consoante com isso, em 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840, substituindo o Decreto nº 5.478/2005 e ampliando a abrangência do PROEJA, com o intuito de contemplar também o ensino fundamental. A amplitude se deu, também, em relação às instituições que poderiam oferecer o programa, estendendo-o às redes estaduais e municipais de ensino. Assim, foi criado o Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA - FIC, programa do qual faz parte o objeto central de análise dessa pesquisa.

Caires e Oliveira (2016, p. 15) questionam se “a história da formação dos trabalhadores no Brasil poderia, então, ser caracterizada por avanços e recuos, conquistas e derrotas, na contradição entre interesses do capital e do trabalho”. Na verdade, após essa compreensão histórica dos caminhos da EP, é possível perceber avanços e recuos, mas, principalmente, a alternância entre projetos diferenciados, um pautado na EP como qualificação de mão de obra, e outro como formação técnico-científica de sujeitos.

A partir das referências feitas à história da EP no Brasil, passaremos ao estabelecimento das relações entre a EP e o ferroviarismo em Santa Maria, o que configura as análises da próxima seção do presente capítulo.

3.3 A INFLUÊNCIA DO FERROVIARISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SANTA MARIA

As reflexões anteriormente feitas permitem a percepção da dimensão educacional atingida pela implantação da Rede Ferroviária no Rio Grande do Sul, bem como a influência da organização dos trabalhadores ferroviários para o desenvolvimento, evolução e modernização da sociedade gaúcha. Nesse sentido, Corsetti, (2007, p. 531) destaca “a contribuição dos trabalhadores ferroviários que, através de sua organização social, colaboraram efetivamente para com o desenvolvimento educacional no Estado, a partir do início do século XX”. Consoante com isso, Flôres (2017, p. 233) relata que, em Santa Maria:

Seguiram-se importantes iniciativas da Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea (COOPFER) na área educacional, com suas escolas de alfabetização e profissionalizantes, as quais, na primeira metade do século XX, fizeram a diferença em termos positivos para a educação básica, fundamental e técnica nas cidades que eram núcleos e polos ferroviários do Rio Grande do Sul, bem como nas áreas rurais, junto às estações de trens.

Isso se confirma através da Ata de Instalação Definitiva da COOPFER, onde constam como compromissos da instituição fundar, manter e auxiliar instituições escolares de artes e ofícios, além de criar um Departamento de Educação cujo

objetivo era o de difundir a educação e o ensino entre os associados da Cooperativa e ferroviários em geral. Para efetivar esses compromissos, a Cooperativa disseminou, pelo Estado, escolas primárias e de alfabetização (CORSETTI, 2007). O fato é que a necessidade de adequação e formação de mão-de-obra qualificada também fez emergir a compreensão da importância da educação profissional para o desenvolvimento da rede ferroviária, assim como, para o contexto social no qual ela estava inserida. Segundo Corsetti (2007, p. 531-532):

No entendimento dos trabalhadores ferroviários, a educação se fazia necessária para melhorar o nível de entendimento e aprimorar seus conhecimentos profissionais de artes e ofícios vinham proporcionar a qualificação profissional e as escolas de alfabetização serviam para, além da instrução básica, trazer hábitos saudáveis e de bons costumes cristão.

Na cidade de Santa Maria, a influência da Rede Ferroviária foi bastante abrangente, tendo sido fundamental para o desenvolvimento e crescimento da cidade nos mais diversos aspectos (social, econômico, cultural...), entre os quais destacou-se o educacional. A movimentação dos trens e as atividades econômicas decorrentes dela, geraram iniciativas educacionais que passaram a atrair estudantes de diversas regiões do estado em busca de ensino. Na opinião de Flôres (2007, p. 205-206):

Se o comércio ganhou impulso, por outro lado o transporte ferroviário contribuiu para o desenvolvimento do setor educacional em Santa Maria, na primeira metade do século XX. Para isso se concretizar, muitas foram as iniciativas, visto que eram reconhecidas as deficiências nesse setor até pelo menos 1910.

O acesso à educação era extremamente difícil e só começou a ser atenuado com “a fundação do ‘Colégio Fontoura Ilha’ (1918) que se constituiu numa das primeiras iniciativas de formação profissional, destinada ao preparo de mão-de-obra para o comércio que se encontrava em franca expansão” (Ibidem, p. 208). Ainda em relação à trajetória da EP no Brasil, conforme visto no capítulo anterior, a formação de artífices para as demandas ferroviárias teve início com a Escola da Estrada de Ferro Central do Brasil. No entanto, a criação da COOPFER relacionada ao transporte ferroviário teve grande repercussão nacional.

A Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul dava, em 1922, o primeiro passo do ensino profissional

ferroviário no Brasil, depois do que fôra dado pela Escola Profissional Silva Freire, que a E. F. Central do Brasil inaugurara, em 1906, no Engenho de Dentro. Na cidade de Santa Maria, a 1º de maio de 1922, os irmãos Manuel Ribas e Augusto Ribas, que também haviam fundado a cooperativa dos empregados daquela viação férrea, inauguravam, em sessão solene, a Escola de Artes e Ofícios Hugo Taylor, destinando-a aos filhos dos associados. (FONSECA, 1986, p. 237).

Flôres (2008) acrescenta que a pedra fundamental dessa escola profissional masculina foi lançada em 1918. Primeiro, a escola para os filhos dos ferroviários foi chamada de “Escola de Artes e Ofícios” e renomeada mais duas vezes, “Escola de Artes e Ofícios Hugo Taylor” (1937) e “Escola Industrial Hugo Taylor” (1943). Conforme Fonseca (1986, v. 2), a “Hugo Taylor” era administrada pelos irmãos Maristas e, no princípio, oferecia os cursos primário e secundário, pois as oficinas começaram a funcionar só em 1925.

De acordo com o relato de Flôres (2008), a Escola de Artes e Ofícios possuía dois prédios principais e um prédio isolado, onde funcionavam as oficinas. A administração era feita por um Diretor Geral, um Diretor de Internato e um “prefeito” que tratava de assuntos internos. A escola continha três setores: as oficinas, o ensino geral e técnico e o internato. Seu currículo compreendia um curso primário de 3 anos, um preparatório de 2 anos e o técnico de 3 anos. Quando tornou-se “Ginásio Industrial”, por volta de 1940, o currículo foi modificado para atender às exigências da lei do ensino técnico. Com sua transformação em “escola profissional”, os cursos passaram a compreender os “ciclos” primário de 4 anos e o profissional de 5 anos (dois de curso preparatório e três de técnico). Pela manhã, os alunos recebiam aulas teóricas, à tarde, aulas práticas nas oficinas. Além da educação formal e tecnicista, os alunos também tinham atividades culturais, religiosas, de higiene, bem como atendimento médico, odontológico e serviços de enfermagem. Os melhores alunos recebiam honrarias e premiações como medalhas de ouro, cadernetas de poupança e a maior premiação, um estágio de um ano na “Escola Profissional de Lile” na França, cujo curso equivalia a uma formação superior em engenharia.

Em 1943, a ausência de instituições de ensino técnico-industrial no RS possibilitou a abertura de novos cursos com incentivos governamentais, uma alternativa para dar autonomia financeira à instituição. Porém, a cooperativa não obteve o retorno esperado e se viu obrigada a arcar com as despesas da escola.

Fonseca (1986, p. 237) afirma que, na mesma época da abertura da escola masculina, ou seja, década de 1920, “também uma escola feminina era posta em

funcionamento a fim de atender às meninas, filhas dos ferroviários”. A esse respeito, Corsetti (2007, p. 532) acrescenta que:

Além disso, a educação das moças também era preocupação dos cooperativados, que criaram, em 1924, também em Santa Maria, o Curso Complementar Feminino e, em 1927, a Escola Santa Teresinha, que foi inaugurada em 1930, sob a orientação pedagógica das Irmãs Franciscanas. Além do ensino intelectual, as alunas recebiam aulas de culinária, corte e costura, bordado e música.

A escola feminina resolveu o problema das filhas de ferroviários, que não encontravam meios para estudar, até a Cooperativa criar as escolas de educação elementar mistas. A Escola Santa Terezinha do Menino Jesus tornou-se a única escola profissionalizante para o sexo feminino e iniciou como um Curso Elementar Feminino, provisoriamente localizada numa das casas da Vila Belga, cedida pela VFRGS. Seu prédio próprio, localizado na Praça Cristóvão Colombo, foi inaugurado em 1930 e também possuía um internato. Seu objetivo era oferecer um ensino profissional apropriado à formação feminina, ou seja, trabalhos domésticos ou a profissionalização como modista. O curso elementar durava 4 anos e o complementar 3. O currículo era composto das disciplinas de português, aritmética, geometria, geografia, história do Brasil, ciências, educação moral e cívica e religião. As alunas do ensino regular também aprendiam música. Concomitante a esses cursos, funcionava o de trabalhos manuais destinado a preparar as filhas e esposas dos ferroviários para as atividades do lar. Além disso, para valorizar ainda mais o curso, a Direção da COOPFER solicitou ao governo estadual a inclusão da habilitação para o exercício do magistério (FLÔRES, 2008).

Se a intenção era o preparo de “donas de casa”, detentoras de conhecimentos de culinária, vestuário e artes, conhecimentos que serviriam para os predicados de boa esposa e mãe, através do ensino geral e formação pedagógica muitas também tiveram a oportunidade de se formarem professoras. Atuaram primeiramente nas “escolas turmeiras”, ou seguiram adiante seus estudos. São muitos os exemplos daquelas que se tornaram eméritas educadoras da juventude gaúcha. (Ibidem, p. 344-345).

Outro fato interessante sobre a escola feminina foi a oferta de um curso não curricular de corte e costura, aberto para a comunidade, que não exigia formação escolar. Seu objetivo era atender principalmente as mulheres viúvas de ferroviários para que pudessem complementar a renda familiar. Mas em 1943, a COOPFER

precisou racionalizar despesas em face das dificuldades econômicas enfrentadas e a escola Santa Terezinha passou a ser administrada pelo Estado do Rio Grande do Sul, através de arrendamento.

As duas instituições criadas pela cooperativa dos ferroviários marcaram a trajetória do ensino em Santa Maria, não apenas em relação à EP, mas à educação de maneira geral. A Escola Industrial Hugo Taylor assumiu importância no cenário do ensino técnico nacional e, também, serviu de referência para a instituição do ensino superior na cidade. De acordo com Flôres (2008, p. 344), ela:

[...] atendeu 14.794 alunos, o que representou um aporte de quase 15 mil pessoas formadas no ensino técnico e colocadas no mercado de trabalho. Fato que com certeza trouxe uma contribuição indiscutível ao progresso do Estado gaúcho em termos de educação profissional. Muitos desses “técnicos”, inclusive, tornaram-se mestres nas Oficinas da VFRGS e atuaram como professores na Escola Profissional Ferroviária, ou como mão-de-obra especializada na indústria metal-mecânica e moveleira, atividades que da metade do século XX em diante alcançaram grande projeção no Rio Grande do Sul.

A escola feminina, particularmente, motivou importantes mudanças nas relações de gênero então vigentes, pois:

[...] numa época em que a maioria das mulheres ficavam relegadas como personagens “do lar”, sem desfrutar de um mínimo de educação formal, ou quando muito chegavam a cursar o ensino fundamental, através da “Escola Santa Terezinha” 11.297 alunas tiveram a oportunidade de obterem um ensino mais qualificado. Mesmo constituindo-se iniciativa incipiente, a “especialização” principal para os padrões da época, que eram as atividades de “Corte e Costura”, formou 2.565 profissionais. (FLÔRES, 2008, p. 344).

As colocações do autor conduzem a uma percepção de que a Escola Santa Terezinha foi vanguarda na conquista dos direitos das mulheres, principalmente profissionais e educacionais, em uma sociedade extremamente patriarcal e machista. Além da Hugo Taylor e da Santa Terezinha, outra escola ferroviária de formação profissional teve papel importância no cenário educativo da cidade. Provavelmente seu planejamento tenha começado em 1942, quando a Viação Férrea do Rio Grande do Sul se filiou ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, mantido pelas estradas de ferro de São Paulo. No ano seguinte, segundo Fonseca (1986, p. 240-241), a VFRGS “punha em funcionamento a sua Escola Profissional Ferroviária, destinando-a ao preparo do pessoal para suas

oficinas, escola que, mais tarde, se ligaria ao SENAI”. Como descrito por Flôres (2007, p. 210).

Em junho de 1943 foi inaugurada a “Escola Profissional Ferroviária de Santa Maria”, dentro de um plano de difusão de núcleos de ensino profissional nos pontos de maior densidade de ferroviários do Estado. Essa escola constituiu-se por muitos anos no principal centro de formação de mão-de-obra especializada da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, destinada ao preparo profissional de artífices e maquinistas.

A Escola Profissional, ou Centro de Formação Profissional (CFP), surgiu de um plano de difusão de núcleos de ensino profissional nos pontos de maior concentração de trabalhadores ferroviários no estado do Rio Grande do Sul e também do país, cuja foto da placa de inauguração encontra-se no Anexo G, conforme revista da RFFSA (BRASIL, 1973, p. 19):

Já foram concluídos os Centros de Formação Profissional de Recife, no subúrbio ferroviário de Jaboatão, Conselheiro Lafaiete, Corinto (MG), Macaé, Além-Paraíba (RJ), Bauru (SP) e Santa Maria (RS). Prosseguem as obras da CFP de São Paulo e serão iniciadas as de Belo Horizonte e Barra do Piraí (RJ).

Seu objetivo era formar pessoal para a empresa ferroviária através de diversos cursos. A mesma revista anunciava as possibilidades oferecidas pelo estabelecimento:

Em Santa Maria, o Ministro dos Transportes visitou o Centro de Formação Profissional, construído em convênio entre RFFSA e o SENAI, e que se destina a formar mão-de-obra especializada, principalmente de servidores das áreas operacionais. Localizado em frente à estação ferroviária da 13ª Divisão, é dotado com todos os recursos em instalações e equipamentos para treinamento e aprendizado industrial, ocupando uma área de 1.500 metros quadrados. Possui oficinas de aprendizagem e treinamento, salas de Ciências Aplicadas, Desenho Técnico, aulas convencionais e biblioteca. Como especializações principais, o CFP tem mecânica básica, mecânica diesel, metalurgia, eletricidade e solda, além de estágios operacionais, comportando matrícula para 100 alunos aprendizes. (BRASIL, 1973, p. 15).

O principal curso ofertado era o de Aprendizagem de Ofícios, que formava jovens entre 14 e 16 anos, nas especialidades de mecânico ajustador, mecânico torneiro, caldeireiro, eletricitista e marceneiro. Com duração de 4 anos, suas aulas estavam dispostas nos dois turnos e era concluído com o estágio feito na própria VFRGS. A parte pedagógica ficava a cargo do Departamento Regional do Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Rio Grande do Sul e seus educadores eram egressos da própria VFRGS. Essa escola foi, por muito tempo, o principal centro de formação de mão de obra especializada, especialmente de artífices e maquinistas, da VFRGS. Conforme Flôres (2017, p. 236-237):

Com esse pessoal especializado a empresa supria necessidades emergenciais, como o conserto ou a fabricação de peças para locomotivas, carros, vagões, modelagem, mobiliário e outros itens. Já o 'Curso de Formação de Maquinistas', destinado a preparar mão de obra para o trabalho em locomotivas a vapor, iniciou suas atividades no ano de 1945. Tinha duração de 6 meses, e os alunos em sua maioria eram 'foguistas', aspirantes à profissão de maquinistas, que passavam por aulas teóricas e práticas. Em 1960, em função da substituição das velhas locomotivas a vapor por equipamentos movimentados a diesel, o curso foi desativado.

A partir das informações acerca das escolas ferroviárias de EP em Santa Maria, constata-se que elas impulsionaram o sistema educacional e a sociedade santamariense, contribuindo para minimizar as desigualdades sociais das classes de trabalhadores no Rio Grande do Sul e, principalmente, da cidade.

No entanto, nenhuma das instituições oferecia formação técnico-industrial de nível médio [...] O ensino técnico industrial de nível médio passou a ser ofertado, na cidade de Santa Maria, com a instalação da Universidade Federal. Essa oferta se deu através das unidades a ela vinculadas: Escola Politécnica, instalada em 1963 e do Colégio Industrial, instalado em 1967. (POMMER; LIMA, 2010, p. 8).

Com a instalação da Universidade Federal, mais a oferta do ensino técnico de nível médio, Santa Maria poderia ser considerada também um polo educacional, com a oferta de modalidades de formação em todos os níveis. Entre as contribuições da viação férrea, em termos de educação profissional, para Santa Maria, a que mais nos interessa é a Escola Profissional Ferroviária de Santa Maria, a qual, mais tarde, se tornará a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, como veremos em seguida.

3.4 A PRIVATIZAÇÃO DA RFFSA E A ENCAMPAÇÃO DA ESCOLA DA REDE: DE CFP À EMAI

A análise histórica do processo de criação e consolidação da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria (EMAI) apresenta diversas

possibilidades de estudo, as quais podem envolver tanto as análises de dados obtidos através de depoimentos, como de documentos oficiais. Baseando-se em Corsetti (2006), as análises sobre a história da instituição pesquisada priorizaram os componentes metodológicos, como, por exemplo, as estruturas física, didático-pedagógica e administrativa. Para a investigação do processo histórico da EMAI, partiu-se do contexto sócio-político e econômico em que se encontrava o Centro de Formação Profissional (CFP) da rede ferroviária de Santa Maria, nos anos 90, buscando-se compreender a sua encampação por parte da Prefeitura Municipal de Santa Maria (PMSM), de que resultou a EMAI.

Para tanto, necessário se faz a compreensão sobre o período de retração do transporte ferroviário no Brasil, o qual exigiu a racionalização de custos através da suspensão de obras, desativação de ramais e a reformulação administrativa das empresas concessionárias. Além disso, os trechos da música que abre o segundo capítulo “Essa Maria Fumaça devagar quase parada” e “Por que não joga esse museu no ferro velho e compra logo um trem moderno japonês” dão indícios da concepção da época sobre essa modalidade de transporte, ou seja, a representação de tecnologias antigas e ultrapassadas das ferrovias, no contraponto com a necessidade de modernização tecnológica dos equipamentos, além da remodelação das linhas férreas, com adequação de traçados, melhoramentos de construções e qualificação de pessoal, impossibilitados pela falta de recursos.

[...] a história da RFFSA, entre 1959 e 1990, também deve ser compreendida como no contexto mais amplo dos desígnios vividos pelo país na crise democrática de 1961 e do período de exceção política, quando dos governos militares após 1964. Contudo, terem esses primado por ações governamentais embasadas no viés autoritário e modernizador, o setor ferroviário não constou como prioridade entre essas ações. Como de todo sabido, os benefícios e as políticas governamentais foram direcionados ao setor rodoviário, atendendo aos influxos do capital internacional que assim o exigiam, já que a iniciativa privada brasileira pouco tinha a empreender. Por outro lado, não deve ser esquecido que entre as motivações da crise de 1964 estavam os ‘problemas’ causados pelos trabalhadores ferroviários, os quais na ótica dos conservadores brasileiros eram um dos fatores políticos e econômicos responsáveis pelo atraso nacional, em função das suas inúmeras greves e do corporativismo profissional, os quais seriam motivo para afugentar investimentos externos no país. (FLÔRES, 2017. p. 155-156).

Depois de 1964, as políticas do governo federal, estrategicamente, faziam o setor ferroviário aparentar ter uma gestão estatal cara e ineficiente, cuja única solução seria a privatização. Ademais, o plano de modernização do país

empreendido pelo governo de Juscelino Kubitschek, em meados da década de 1950, exigia alternativas mais eficientes para o sistema de transporte nacional. Somando-se a isso, a abertura de mercados possibilitou a instituição da indústria automobilística e demandou a construção de estradas, que tinham custos muito elevados, tanto para a construção como para sua manutenção. Assim, de acordo com Flôres (2017, p. 86):

Sem ter recursos suficientes para investir nos dois sistemas de transportes, o ferroviário e o rodoviário, após o desenlace da crise política dos governos Jânio Quadros e do seu sucessor, João Belchior Marques Goulart, a nova realidade brasileira da ditadura civil-militar implantada em 1964 optou pelos investimentos rodoviários. A partir daí a estagnação ferroviária sob administração estadual perdurou até o início dos anos da década de 1990, numa fase de desativação de vários serviços de cargas e de passageiros em todo o país.

O histórico do DNIT (2016) informa que, de 1980 a 1992, os sistemas ferroviários pertencentes à RFFSA tiveram seus investimentos reduzidos substancialmente. Em 1984, a RFFSA não conseguia fazer o pagamento das dívidas contraídas. A empresa apresentava um desequilíbrio técnico-operacional, resultante da deterioração da infra e da superestrutura das bitolas e da falta de manutenção de material rodante, acarretando a perda de mercado para o transporte rodoviário.

Assim, com o intuito de diminuir as dívidas e arrecadar receitas, o governo Collor, em 1990, regulamentou o Programa Nacional de Desestatização (PND), através das Leis n.º 8.031 e 8.018, o qual, com a chegada de Itamar Franco à presidência, ficou estagnado. Segundo o histórico do DNIT (2016), a RFFSA foi incluída nesse Programa através do Decreto n.º 473/92 sendo o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) o gestor do processo, nos termos do Decreto n.º 1.024/94, a fim de elaborar a forma e as condições gerais para a concessão das malhas ferroviárias da empresa.

Consta na página da Inventariança da extinta Rede Ferroviária Federal S. A. (2019) que a transferência dos serviços de transporte ferroviário de carga para o setor privado ocorreu com a segmentação do sistema ferroviário em malhas regionais, através da concessão pela União por 30 anos, mediante licitação, e o arrendamento, por igual prazo, dos ativos operacionais da RFFSA aos novos concessionários⁶. Conforme o histórico do DNIT, o processo de desestatização da

⁶ In: <<https://www.rffsa.gov.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

RFFSA foi baseado na Lei n.º 8.987/95 (Lei das Concessões), que estabeleceu direitos e obrigações para as partes envolvidas no processo, definindo também o princípio da manutenção do equilíbrio econômico e financeiro e os direitos dos usuários.

Após a paralisação do programa nacional de desestatização, durante o Governo Itamar Franco, Flôres (2009, p. 311) relata que:

[...] no governo Fernando Henrique Cardoso o processo foi em grande parte expandido, sendo repassados aos investimentos privados empresas estatais de grande importância, muitas delas altamente lucrativas como no caso da Companhia do Vale do Rio Doce (1997), outras com valores depreciados como o Sistema TELEBRÁS (1998), Light (1996) e a Rede Ferroviária Federal S. A., dividida em cinco partes, das seis superintendências regionais até então existentes, entregue em 1996 à várias corporações privadas.

Assim, impossibilitado de gerar os recursos necessários para continuar financiando os investimentos, o Governo Federal concedeu os serviços públicos de transporte ferroviário de carga à iniciativa privada e, de acordo com o Atlas do Transporte (2006, p. 17):

A partir de 1996, a operação das malhas ferroviárias provenientes da Rede Ferroviária Federal S. A. (RFFSA) começou a ser transferida, por concessão, à iniciativa privada, tendo o processo sido praticamente concluído em 1997, estando apenas sob controle estatal a Ferrovia Norte-Sul, através da VALEC - Engenharia, Construções e Ferrovias S. A., empresa pública, do Ministério dos Transportes, que detém a concessão para sua construção e operação.

Sendo assim, conforme o histórico do DNIT, o Governo Federal dissolveu, liquidou e extinguiu a RFFSA com base na Resolução n.º 12/99 do Conselho Nacional de Desestatização e por intermédio do Decreto n.º 3.277/99. Flôres (2009) relata que a extinção definitiva da RFFSA ocorreu no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, através da Medida Provisória 353/2007, como uma das medidas do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), para a redução de impactos fiscais de longo prazo e a melhoria na gestão pública.

No cenário de implantação de uma série de políticas neoliberais, várias empresas públicas desapareceram frente à onda de privatizações. E, foi nesse contexto de apropriação privada dos espaços e serviços públicos, que emergiu a necessidade da manutenção da CFP. Diante da possibilidade de fechamento ou de

privatização da instituição, foi criado um movimento articulado por monitores das oficinas da própria escola, ameaçados pela iminência do desemprego, mas também, motivados pela vontade de ver a escola continuar desempenhando seu papel social na comunidade de maneira gratuita, formando jovens de famílias das classes populares que, até ingressarem na escola, não tinham perspectivas de ascensão laboral. O depoimento a seguir evidencia as preocupações dos articuladores pelo que chamou-se de municipalização da escola da rede:

Eu acho que esse processo se deu em função do período, né. Que nós vivíamos naquela época. É processo de privatização, né. Neoliberalismo, globalização. É, privatização das estatais que hoje a gente tá vivendo também. Então, a rede ferroviária, é uma empresa que não tinha... nem o SENAI, nem universidades, ninguém forma um profissional pra trabalhar em ferrovia. Então, a rede ferroviária, isso já de 50, 60 anos atrás, né. Ela mantinha esse convênio com o SENAI. Pegava, ao invés de repassar para o SENAI, ela mantinha 12, ou 14 escolas, mais ou menos, no Brasil. E nós éramos uma dessas escolas. Mas, pra uma empresa que eles têm uma visão da extinção do estado, né. Na economia, como é que um governo vai ter uma empresa tatatata... né. Claro que a gente sabe que por trás disso tem toda a indústria automobilística, né. A privatização da rede está dentro do sucateamento do estado e da própria estatal, que hoje eles fazem uma greve aí e para o país. É um absurdo, né. E não desenvolve o transporte ferroviário ou hidroviário. Então, dentro desse contexto político, Fernando Henrique, né. Na época, eles fizeram a privatização. E como uma empresa, não é, na visão econômica, vai ter uma escola? (Entrevistado B).

Através da pesquisa realizada em diversas fontes (7orais e escritas), foi possível a identificação dos primeiros envolvidos no movimento do qual resultou a EMAI, os quais haviam sido os Monitores/Instrutores do CFP e, mais tarde, tornaram-se professores da EMAI: Miguel Coutinho da Silva, Ovanir José Negrini, Paulo Roberto Maicá Machado, Paulo Roberto Rodrigues e Sérgio Roberto Valcorte, identificados na foto do Anexo H e que ficaram conhecidos como “o grupo dos cinco”. Além deles, também destacaram-se os instrutores Vandro de Jesus Martins e Rogério Zofoli, todos egressos do CFP da rede. O Professor Paulo Maicá foi aluno de eletricidade da turma de 1973, a primeira turma da escola da rede. Os Professores Sérgio e Ovanir foram alunos de mecânica das turmas de 1974 e 1975, respectivamente, e os professores Paulo Rodrigues e Miguel foram alunos de metalurgia das turmas de 1978 e 1979. Naquele contexto, eles aguardavam a privatização da rede ferroviária e, de acordo com Silva (2003, p. 43):

⁷ Entre as fontes utilizadas, estão depoimentos e documentos do arquivo da EMAI.

A partir de setembro de 1995, essa realidade se materializa para a CFP, pois, neste ano, a escola não mais admitiria alunos nos seus quadros para o ano de 1996. Com isto, e apesar de ter formado cerca de 900 trabalhadores entre os anos de 1973 a 1996, o CFP da RFFSA foi fechado no final de dezembro de 1996, pelo governo Fernando Henrique, devido à política de privatização implementada, neste período.

Assim, a ideia da manutenção do funcionamento da escola surgiu, mais precisamente, em 1995, com a iminente cessação de suas atividades, quando a escola deixou de admitir alunos em decorrência da privatização da rede ferroviária. Os seguintes relatos corroboram isso:

[...] a escola surgiu... nós vimos, ah, uma determinada pressão da rede ferroviária com a privatização da rede ferroviária. E nós observamos isso, definitivamente, que a partir de, não muito preciso, mas que a partir de 96, 95... 1995 deixou de ser admitidos alunos da rede ferroviária, né, no centro de formação da rede ferroviária. Bom, digo, bom, se deixaram de admitir alunos é porque realmente a escola vai fechar. (Entrevistado C).

Dois anos antes, em 1995, o grupo da escola formado pelos professores que atuavam na escola é, diante de uma portaria da direção da rede que cessavam o ingresso de alunos, o grupo começou a se mobilizar pra que não houvesse o fechamento da escola. (Entrevistado A).

Conforme colocado anteriormente, além da defesa dos empregos, a motivação do grupo era a manutenção da função social que a escola vinha exercendo junto à sociedade santamariense, ou seja, preparar jovens e adultos para a atuação laboral. Os depoimentos a seguir apontam para isso.

A luta foi travada no sentido de não deixar a escola fechar porque a escola é um patrimônio da comunidade é... os alunos egressos dessa escola faziam é... exerciam atividades dentro da comunidade, atividades relevantes, pessoas que foram formadas, né. Dentro dessa escola e que contribuíam de forma muito significativa pra sociedade. (Entrevistado A).

Não, a escola... nós sabíamos, assim que, no momento em que privatizasse, ela iria fechar, como todos os órgãos da rede fecharam. E aí, nós começamos a... como nós, eu, por exemplo, eu, né. Era daqui. Dali do Bairro da Vila Carolina e me criei nessa escola, aonde eu fui aluno, depois eu fui professor. Eu gostava muito disso aqui, então a gente não queria que fechasse, porque isso aí dá emprego a muita gente. (Entrevistado E).

Mas, assim, nós... é algo assim, também, que muitas pessoas dizem, né. Ah porque vocês queriam garantir um emprego. Óbvio, né. Nós queríamos continuar trabalhando ali na escola, continuar sendo professores da escola. Mas, muito mais... pelo, pela escola em si. Pela formação, pela educação que se tinha ali, não é. Pelo fato de ter sido alunos ali. Ter formado já, mais de 900 alunos, na época. Se tu perguntar pra qualquer ex aluno, desde a escola antiga, que já tem, hoje, as pessoas já tem 70 e poucos anos, né. Se

perguntar pra quem foi ex aluno da escola antiga, ou ex aluno da nossa escola, qualquer ex ferroviário...eles jamais vão dizer que deveria ter fechado. (Entrevistado B).

Além da manutenção de seus empregos, o grupo dos cinco, do qual uma parte era residente na região do entorno da escola, preocupava-se com a manutenção da função social que a escola exercia na comunidade. Assim como eles, a formação profissional de jovens representava uma das possibilidades de afastá-los das ruas e oferecer-lhes um futuro social e economicamente digno. Assim senso, nas palavras de outro entrevistado, percebe-se que a privatização da Rede Ferroviária e a possibilidade de fechamento do CFP preocupava a todos.

O fechamento da escola foi muito pesado. Pesado que me refiro, assim, muito estressante. Porque chegou um ponto que os alunos se formaram e nós seis estávamos aqui dentro da escola, sem rumo nenhum. Não sabíamos o que ia acontecer. E aí, veio uma ordem para nós fecharmos a escola, chavear a escola. Fechar toda a escola e se apresentar nas oficinas do, do... a gente diz km3. Mas era oficina Edi Santos, o nome da oficina. Se apresentar pros engenheiros de lá, pra nos arrumar uma atividade. A data certa desse período eu não lembro. Mas, mas foi assim ó... ah, fevereiro, metade de fevereiro, mais ou menos. Isso aconteceu de noventa e sete... De 97. Acredito que eu vá errar alguma data. Já falta tanto tempo, faz tanto tempo...aí, se apresentamos nas oficinas. Aí, o engenheiro diz assim pra nós... o engenheiro da oficina. O que eu vou fazer com vocês? Vocês ficam aí na sala aí aguardando. E esse aguardo, nessa sala, durou duas semanas... que durou até 03 de março de 97. Então, esse período aí, a gente construiu indústria... na cabeça, né. A gente procurou cada um fazer o seu... cada um procurar...mudança de cidade! Porque, até então, nós tínhamos uma qualificação. Vamos dizer assim, razoável, para chegarmos numa indústria fora da cidade. Porque a cidade não tinha muita indústria pra nós. E as ideias foram muitas. Muito chimarrão. Meu Deus do céu! Era de manhã e de tarde, o horário certinho, com o cartão ponto batido na entrada e na saída. Levamos nosso cartão daqui e nós batíamos no relógio ponto deles que, até então, dia 03 de março, o engenheiro nos reuniu numa sala. Fez um discurso muuuito bonito... muito bonito pra quem tá disposto a escutar, né. Eu, eu fui um, por exemplo, que eu levantei e saí. Eu digo, eu não sou obrigado a escutar isso aí. Aonde é que eu tenho que assinar? Que eu assino isso. Que eu não vou ficar escutando. Ah, porque vocês são qualificados, vocês tem formação, vocês são pessoas íntegras. Isso aí eu sei que eu sou! Eu não... naquele momento, tu imagina, eu com, praticamente, vinte anos de rede ferroviária, sendo demitido, né. Aí, foi marcado o que... foi marcado o próximo dia, pra virmos assinar a demissão aqui na escola, né. A... a minha demissão eu assinei aqui dentro. Fiquei numa fila aqui na frente, porque daí não era só nós. Era uma leva de ferroviários, não é? Era enorme o número que foi... que foi pra rua. Então, nós estávamos numa fila aqui na frente, que até eu sentei aí na frente pra...sentei no cordão na... sentei no cordão...aí, eu entrei e assinei minha demissão e fui me embora. Após isso, eu resolvi... claro, foi início de fevereiro, né. Se tu observar no vídeo, eu fiquei até vermelho, só em contar isso aí, né. Tu deve ter observado que eu fiquei... (Entrevistado C).

A narrativa indica a frustração de quem havia dedicado boa parte de sua vida profissional a uma atividade que estava sendo extinta sem ter qualquer garantia de ser retomada. Esta era a realidade de boa parte da população santa-mariense, gaúcha, até mesmo brasileira que havia feito parte dos quadros de funcionários da RFFSA. A privatização da rede ferroviária certamente teve consequências para a economia nacional e, principalmente, para o setor de saúde mental, já que inúmeros trabalhadores podem ter sido impactados emocionalmente pela perda dos empregos. Mas, apesar da instabilidade vivenciada pelos trabalhadores que estavam sendo dispensados, o grupo de instrutores do CFP mantinha a escola aberta. Iniciaram-se, então, contatos com diversas entidades e políticos, da cidade e do estado, na tentativa de encontrar uma solução para evitar o fechamento. Essas tentativas são relatadas pelos professores entrevistados da seguinte forma:

Então, nós buscamos apoio de vários seguimentos da sociedade. Escola, inclusive a escola técnica da Universidade Federal de Santa Maria. Universidade a... a escola técnica da Universidade de Pelotas. É... entidades governamentais, estaduais, federais. Apoio de deputados. Não conseguimos esse apoio. (Entrevistado A).

Bom, na época, nós fomos... primeiro, procuramos o estado. Aí, nós falávamos, nos reuníamos com o superintendente da rede ferroviária, né. E fazíamos reunião com o estado, mas o estado muito desorganizado, muito perdido. E cada reunião que tinha lá em Porto Alegre, o superintendente ia com nós, lá, pra se reunir com o pessoal do estado. Chegava lá, eles não sabiam nem sobre o que que era. (Entrevistado E).

[...] e esse deputado tinha um contato muito grande com Pelotas, a universidade de Pelotas. E Pelotas se interessou muito em fazer uma extensão, não é. Fazer uma extensão do colégio de Pelotas aqui. Que que aconteceu? Por vias de fato, sei lá de que forma, quem não sei. Talvez, até a própria Universidade de Pelotas, contactou com a Universidade Federal de Santa Maria. Talvez, tenha sido isso. E aí, quando a universidade ficou sabendo. Não, mas como é que eu vou deixar uma extensão de Pelotas em Santa Maria, se nós temos uma escola técnica aqui? Vamos fazer uma extensão nossa da escola técnica. Aí, também houve interesse. E houve reunião aqui na escola, com vice-governador, prefeito...e pra resumir toda essa conversa, [...], assim ó... ah... como é que eu vou te dizer? No final, todo mundo queria, mas ninguém tinha dinheiro, principalmente o estado. (Entrevistado C).

Antes de, de, de, desse fechamento, em um período anterior, a gente se mobilizou. Nós nos mobilizamos. Nós procuramos a secretaria do estado, estadual, né. A secretaria de educação do estado. Não tivemos sucesso, né. O governo estadual, até, a secretária aqui era Norma Rolim, o nome dela, né. A Norma Rolim, ela era a delegada aqui, né. De educação, e tal... não se teve nenhum interesse. Alguns professores foram visitar a escola, do polivalente, daquelas escolas lá, pra eles assumirem. Porque nós seríamos, se caso o estado viesse a assumir, nós íamos ser descartados. Também

mantivemos contato com o SENAI, nós tínhamos uma estreita relação com o SENAI, professor Álvaro, na época, né. Que trabalhou muito com nós pra não fechar a escola. Então, o SENAI também investiu e, junto com nós, quando eu digo nós, é todos os professores ali da escola. Todos os professores, todos os ex professores se envolveram nisso aí. Então, nós todos fazíamos reuniões com o SENAI, procuramos o estado, etc., etc., etc. (Entrevistado B).

Primeiramente, o grupo dos cinco conseguiu mobilizar a própria superintendência da rede ferroviária para buscar soluções que evitassem o fechamento da escola. Assim, iniciaram contato com o governo do município e do estado que, inicialmente não demonstraram interesse na manutenção da escola. Em seguida, pela primeira vez, buscaram o da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que não tiveram melhor sorte. Através de contatos com um deputado estadual, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) sinalizou com a possibilidade de abrir uma extensão do Colégio de Pelotas na escola, mas, provavelmente, por questões diplomáticas com a UFSM, as negociações foram frustradas quando a universidade federal da cidade manifestou, então, interesse em fazer da escola uma extensão do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). No entanto, a parceria entre a UFSM e a rede ferroviária não se concretizou e ainda acabou frustrando as negociações com a UFPEL.

Após diversas tentativas frustradas de conseguir apoio junto ao estado, universidades federais e políticos, o grupo decidiu tentar uma abordagem com o município.

Bom, aí, nós partimos pro município. Aí eu disse, bah, vamos ver com o município, se o município não quer, né? Aí, eu conhecia... ah quem é o diretor... quem é o secretário de educação do município? Aí, eu digo, é o Professor Pedro Aguirre. Eu conhecia o Pedro Aguirre porque eu fui aluno dele lá no Colégio Perpétuo Socorro. Ele foi diretor do Perpétuo Socorro. Digo, olha, o Pedro Aguirre é uma pessoa muito séria. O Pedro Aguirre é uma pessoa muito... assim, quase que caxias, como se diz, né. E ele é... sobre educação, ele gosta muito de... ele não é uma pessoa... ele é uma pessoa bem centrada. Vamos falar com ele, que eu acho que ele aceita. Foi dito...foi dito e feito, né. Na época, o prefeito era o Osvaldo Nascimento. E aí, nós...o Pedro Aguirre tava até em Quaraí, na casa da mãe, na época. Aí, ele disse, não. Mas amanhã eu tô chegando aí, amanhã eu tô chegando aí. E vamos se reunir e vamos ver o que nós podemos fazer. Aí, a gente se reuniu aqui. E fez um contrato emergencial com nós, né. Que até perdurou mais do que era pra perdurar, né. O contrato emergencial foi prorrogando, o contrato emergencial...e nós ficamos naquele contrato. (Entrevistado E).

O professor Miguel ligou. E nós tava tudo em volta, todos juntos. Só não tinha viva voz no telefone, né. Mas, daí, ele nos deu o recado. Esse professor colocou toda a situação da escola, como é que a escola funcionava, o que a escola fazia, as terminalidades que existiam. E aí,

eles...e aí, o professor nos solicitou uma reunião, com nós todos, né. Aí, foi feita a colocação pra ele, toda aquela explicação, como é que funcionava, qual era a faixa etária que era admitido. E ele usou um termo muito muito bacana, que eu nunca vou esquecer. Diz ele, mas isso aqui parece um cavalo encilhado. Diz ele, é só subir em cima e andar. Porque tinha professor, todas as áreas, né. Tínhamos material, tínhamos a escola, tinha uma estrutura, toda a parte pedagógica praticamente montada, né. Com os currículos dos cursos, hora-aula dos cursos...e era só colocar aluno aqui pra dentro, pro interior da escola, que a escola ia funcionar. Então, partir desse princípio. Claro que aí, depois, houve outras reuniões com ele. E aí, depois desse interesse, ele também fez reuniões com outras forças políticas, de universidade, de estado, de... e resultou a EMAI, né. (Entrevistado C).

Ah, diante dessa luta aí, essa busca...a...um...em uma reunião, decidimos ligar para o...é...então secretário, que estava sendo empossado, da educação de Santa Maria. O Professor Pedro Lecueder Aguirre que era, ia ser, o secretário da educação do prefeito Osvaldo Nascimento, que tinha sido eleito. É, um... muito sem esperanças, ligamos pensando que seria ã... querendo, né. Lógico, com esperança, mas achando também que teríamos uma resposta negativa. E aí, o secretário perguntou. Marcou conosco numa segunda feira, às 7 horas da manhã. E nós nos reunimos lá, duvidando que ele fosse aparecer. Estava lá, ele, Dra. Anny Desconzi, na segunda feira. E nos fez uma pergunta, se nós queríamos o nosso emprego, ou se nós queríamos salvar a escola. E o grupo em peso, né. É...eu, o professor Miguel Coutinho, professor Ovanir, professor Sérgio Valcorte, professor Rogério, na época, estava junto, professor Vandro, professor Paulo Maicá, né. E algumas outras pessoas, né. Dissemos que nós queríamos que a escola sobrevivesse. (Entrevistado A).

E o professor Pedro Aguirre foi muito sério. Assim, ó... rígido, no questionamento dele. A primeira pergunta que ele fez, a gente nunca esqueceu que ele perguntou assim: vocês querem manter essa escola pra manter o emprego de vocês? E o professor Vandro levantou e disse assim: não, professor. A gente quer manter essa escola porque a gente ama essa escola. Isso aqui, a nossa vida toda foi dentro dessa escola. Então, por isso que a gente quer manter. Ele chegou e disse assim: muito bem. Então, daqui pra frente, eu vou apoiar vocês. (Entrevistado D).

E aí, começou a surgir várias reuniões em câmara de vereadores, com SENAI, com a secretaria estadual de educação... aí, eles voltaram a discutir, né. Presidente da câmara...trouxeram também a SR, que é a Superintendência Regional da rede ferroviária pra fazer as negociações. Então, o professor Pedro Aguirre, ele conseguiu fazer uma amarra de todos os envolvidos na educação. E ele defendeu que o município deveria assumir, assumir a escola, né. E nós participamos, assim, ó... às vezes, não era todos os professores, mas... é, houve o envolvimento de todos. Então, tinha muito assim... ó, muitas reuniões em câmara de vereadores, muitas reuniões em secretaria de educação. Então, eu, o professor Vandro... eu acho que os outros mais delegavam nós, né. Nós participamos de todas elas e todo o processo, né. De transição. (Entrevistado B).

Com a eleição de um novo grupo para o executivo municipal, encabeçado por Prefeito Osvaldo Nascimento da Silva, o grupo dos cinco decidiu fazer nova investida para buscar a parceria com o município. Aproveitando-se do fato de que

um dos integrantes do grupo conhecia o futuro Secretário de Educação de Santa Maria, Pedro Lecueder Aguirre, em uma ligação telefônica explicaram-lhe a situação da escola e conseguiram uma reunião com o secretário e sua equipe, da qual fazia parte a Procuradora de Município de Santa Maria, Anny Gündel Desconzi. Os argumentos do grupo convenceram a nova equipe da SME, a qual decidiu levar a proposta de encampação ao prefeito. Além da função social que a escola desempenhava junto à comunidade, o grupo também apresentou sua preocupação com o futuro do patrimônio, já que,

[...] o medo maior era a depreciação. Porque se vocês olharem pra estação ferroviária, tudo quebrado, tudo incendiado. Se não fosse esse movimento, essa escola, ela estaria na mesma situação que eles lá. Na mesma situação que aquele patrimônio ali. Então, foi assim...é, pra cidade, pra educação, pra educação profissional, em termos de patrimônio, em termos de cultura, de educação, de conhecimento, até um absurdo, é uma estupidez, não é. Você ter que convencer as pessoas da necessidade de uma instituição de educação ter que sobreviver. Uma instituição de 60 anos. (Entrevistado B).

Em vista disso, o novo secretário municipal de educação em 1997, Professor Pedro Lecueder Aguirre, decidiu montar o “cavalo encilhado”. Nas palavras dele, proferidas durante a cerimônia de comemoração dos 20 anos da EMAI, na oficina de mecânica, em 2017:

[...] esta escola era uma pérola perdida por alguém que não sabia valorizar o que era um diamante. Tava atirada no chão. [...] Mas nós tínhamos uma visão diferente na nossa equipe, e nós sabíamos que isso era uma fonte de oportunidade, crescimento profissional e desenvolvimento para Santa Maria para a área empresarial⁸.

Pedro Aguirre foi o articulador do processo de encampação da antiga escola da rede ferroviária pelo município de Santa Maria. Segundo ele, a escola trouxe para a cidade uma visão diferenciada, por ser a única escola profissionalizante municipal de nível fundamental do Brasil. Isso era uma razão para enfrentar as dificuldades da encampação, como, por exemplo, inserir os professores da área técnica no quadro do magistério municipal. Outra motivação do secretário foi a resposta do grupo de professores durante a primeira reunião que fizeram:

⁸ O depoimento foi extraído da gravação feita pela autora durante o discurso de Professor Pedro Lecueder Aguirre na cerimônia de comemoração dos 20 anos da EMAI.

[...] foi devido ao entusiasmo tão grande do grupo que eu fiz uma pergunta: vocês estão tão entusiasmados porque vocês querem ser funcionários públicos do município? Eu não fui deselegante, mas fui duro. Sabe qual foi a resposta? Não, professor Aguirre, nós amamos esta escola. Ela é a nossa vida, ponto. Aí eu olhei pra equipe, pra Anny e pra Fátima e digo: olha, temos que assumir.

Com base no apoio do poder municipal, foram sendo estabelecidas tratativas para a manutenção dos serviços da escola. A CFP foi fechada, mas esta seria uma condição temporária. A esse respeito, os professores também relatam as ações realizadas para evitar a retirada dos materiais existentes nas dependências da escola:

[...] nos botaram nas oficinas do km3. Eles queriam a chave da escola, de tudo... aonde tinha as ferramentas. E, a gente pegou e escondeu isso, porque a gente sabia que aquilo ia sumir. E, nós tínhamos um carinho muito grande pela escola. Então, o professor Ovanir foi um que escondeu as chaves, né. Pra quando a gente entregasse a chave da frente da escola... eles tinham acesso às ferramentas que nós sempre tivemos. A gente sempre teve um bom ferramental lá, pra trabalhar com os alunos. E, a gente tinha a intenção de manter aquela escola. Mas aí, em 97, nos botaram pra rua e, e, a gente estava fora da escola. O professor Paulo passou ali na frente da escola e tinha um caminhão. Alguém queria tomar posse das máquinas, das ferramentas da escola. E, aí, um ligou pro outro. O outro veio. E, veio mais um. E, nós fomos lá pra frente da escola. E, não deixamos levar. Por mais que nós soubesse aonde estava escondido as ferramentas mais caras, ã...eles ficaram com vergonha e foram embora. (Entrevistado D).

É, foi...primeiro assim, eles foram chamar, vie... antes de terminar a escola, antes de fechar mesmo a escola, já veio um caminhão. Encostou um caminhão aqui na frente, com o... era o Ascelino até. Um conhecido nosso, lá do km3, que era chefe lá, né. Depois dos engenheiros ele comandava. Os engenheiros mandaram buscar aqui os materiais na escola. Aí nós pegamos ali... chegamos, tchê Ascelino! Ó, tu te formou aqui, nós nos formamos aqui, vamos fazer uma coisa, vamos deixar isso aqui. E nós vamos fechar a escola e aí depois vamos tentar fazer esse troço funcionar de novo, né. Isso é bom pra cidade é bom pros aluno né. É... pros alunos, pra comunidade que se formam aqui, né. E aí, eu inclusive, que eu sempre digo, né. Eu morava na Vila Carolina, eu, o Cláudio, meu amigo que foi su, não foi... também entrou na rede ferroviária que fez a vida dele ali. O Ovanir, o Valcorte, todos do mesmo lugar. Era uma vila que, como é que eu vou dizer? Assim, violenta, né. E aí nós... hoje, fizemos a nossa vida. Quem sabe, se eu tivesse ficado lá naquele bairro, o que que eu seria hoje, né? Então, a gente achava isso aqui muito importante. E aí fomos conversar com o Ascelino. E dissemos isso aí também. Que serve pra comunidade, pra tirar a gurizada da vila, pra trazer, pra dar uma profissão, pra... e aí o Ascelino disse, tá, então vamos fazer assim, eu vou dizer que vocês não deixaram eu pegar as coisas aqui. Eu digo é... então tá, vai lá e diz o que tu quiser. Aí, antes de sair, né. Nós... fecharam aqui. Eles fecharam aqui, nós trocamos as, os miolo (risos). Trocamos os miolo de chave. Pegamos da secretaria e botamos lá no almoxarifado. Pegamos do almoxarifado e trouxemos pra cozinha. Trocamos e anotamos, né. Tudo os miolo trocado. Aí, eles chegavam com a chave pra abrir e não abria.Ficou tudo trancado.

Eles não conseguiam se achar de jeito nenhum (risos). E aí, a escola ficou fechada. Ficou com todo o material aí no almoxarifado. E aí, nós dissemos pra eles que... tiramos placa de almoxarifado pra não... pra eles não saber o que que era e pra eles não levar nosso material. Aí, ficou tudo aqui. Aí, depois, quando nós conseguimos, nós reabrimos a escola. Até que o município pegou a escola, a gente tinha o material pra ocupar dois anos, eu acho. Pra trabalhar dois anos, eu acho. Nós tinha fio, tudo. Tinha tomada, tinha ferro pros cara. Pra tornearia. Tinha ferro pra metalurgia. Tinha tudo, né. Aí, dois anos não precisava... a prefeitura não precisava nem comprar nada, nós tava funcionando tranquilo. (Entrevistado E).

Com a privatização da rede ferroviária, o integrantes do chamado “grupo dos cinco” presenciaram diversos saques ao patrimônio da RFFSA em outras dependências da rede, por isso a preocupação com os materiais da escola. O medo de furtos nas dependências desta, que dispunha de materiais caros como tornos e fresas, fez com que o grupo tomasse uma atitude extrema, como a de trocar as fechaduras das portas do prédio para evitar o roubo e, até mesmo, a retirada do material. A preocupação era legitimada, também, pelas propostas que a própria rede ferroviária havia feito aos seus antigos funcionários. Sobre isso, após o fechamento do Centro de Formação Profissional da Rede Ferroviária, um dos entrevistados relata que:

E aí, em 97, nós recebemos uma proposta da rede ferroviária, que ela não tinha dinheiro pra nos pagar a indenização. Aí, eles fizeram uma proposta pra nos ceder o prédio todo, ã... pra gente montar a nossa empresa, fazer o que a gente quisesse. (Entrevistado D).

O grupo se reuniu e recusou a proposta. Essa recusa parece ser um indicativo de que o grupo colocava os interesses coletivos, ou seja, a manutenção dos serviços da escola à comunidade, em detrimento de interesses individuais. Após pressões sobre o poder público municipal, tiveram início os trâmites legais para a encampação da escola. Por regime de comodato, a mesma passou a ser administrada pela prefeitura de Santa Maria, que assumia a responsabilidade sobre todos os equipamentos identificados no levantamento patrimonial. Assim:

Em 04 de abril de 1997, através da lei municipal 4063/97, o Prefeito Osvaldo Nascimento, após aprovação da Câmara de Vereadores de Santa Maria, integrou ao sistema municipal de ensino o CFP, que passou a se denominar Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria. (SILVA, 2003, p. 43-44).

Então, a EMAI, antiga CFP da RFFSA, localizada no largo da antiga estação ferroviária de Santa Maria, no final da Avenida Rio Branco, nº 66, regulada pela Lei Federal nº 9.394/96 e pelo Decreto Federal nº 2.208/97, reabriu as portas para qualificar os alunos da rede municipal de ensino nas áreas de eletricidade, mecânica de usinagem e metalurgia, cuja foto da fachada encontra-se no Anexo I. Essas especificidades passaram a ser ofertadas em decorrência da estrutura física já existente, mas adaptadas à realidade econômica e industrial de Santa Maria.

A municipalização da EMAI aconteceu na contramão da lógica política e econômica nacional da época, quando o país vivia a implantação de medidas neoliberais, das quais decorria intenso processo de privatização. Enquanto grandes empresas estatais brasileiras eram repassadas para a iniciativa privada, a CFP, escola de formação federal, era encampada pela Prefeitura de Santa Maria, tornando-se uma escola da rede municipal.

Em relação à infraestrutura, quando da inauguração, a escola estava “equipada com três salas administrativas, uma sala de professores, sete salas de aula, uma sala de educação física, uma sala de desenho técnico, um auditório, uma sala de audiovisual, uma cozinha, quadra de esportes e três oficinas” (SILVA, 2003, p. 48). A entrevistada G resume o processo de encampação da EMAI da seguinte forma:

Foi na realidade a união de interesses e necessidades. A Escola da Rede que encerrou suas atividades tinha toda a infraestrutura necessária para manter as aulas de formação profissional. A comunidade iria perder os cursos de qualificação técnica profissional de excelente nível, tão necessários a formação de mão de obra qualificada para as empresas locais. O Município, tomando conhecimento da realidade da escola, viu uma oportunidade de combater a evasão escolar e a repetência nos últimos anos do ensino fundamental dos alunos da rede municipal, por meio da oferta de cursos de formação técnica profissional, no contra turno escolar.

A equipe responsável pelo funcionamento da escola, na época de sua inauguração, contou com os instrutores da antiga CFP contratados pelo município, e uma equipe diretiva composta por professoras da rede municipal. A professora Lenira Mota Soares foi nomeada Diretora, Terezinha Venturini Coordenadora Administrativa, Cleone Maria Charão Martins Supervisora de Ensino e Maria Helena dos Santos Orientadora Educacional. Com um quadro de profissionais reduzido, o trabalho pedagógico ficou a cargo dos antigos instrutores da CFP da RFFSA e o trabalho administrativo sob a responsabilidade das professoras municipais, conforme

consta na placa de formatura da primeira turma da EMAI no Anexo J. Após vários contratos emergenciais e a mudança de governo no município, foi realizado concurso para o magistério municipal nas áreas de eletricidade, mecânica de usinagem e metalurgia, a fim de suprir as necessidades da EMAI. A exigência para assumir os cargos era formação técnica nas referidas áreas de formação superior em Pedagogia ou licenciatura. Os antigos instrutores do CFP foram aprovados no referido concurso e nomeados Professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria. Porém, como a RFFSA havia sido privatizada e a demanda de profissionais para o setor ferroviário diminuído, foi necessária a reestruturação dos cursos ofertados. Os depoimentos abaixo apontam para as modificações curriculares apresentadas pela EMAI, em relação a antiga escola da rede ferroviária, as quais exigiram, inclusive, a adequação técnico-pedagógica dos professores.

O centro formava mão de obra pra rede ferroviária. Aí, nós passamos a formar mão de obra, a qualificar alunos da rede municipal de ensino. Principalmente os da EJA, a primeira turma que foi feita, né. Os alunos do noturno. Os alunos que estavam vários...vários anos em...em...em uma situação de fracasso escolar, reprovação. E nós fizemos uma turma. (Entrevistado A).

Mas nós tivemos que fazer uma mudança curricular. Nós tivemos que fazer uma mudança. Quer dizer, você atendia o quê? Um trabalhador específico pras atividades ferroviárias, não é. Então, por exemplo, na área de soldagem, corte, solda, etc...o que que se fazia? Soldagem específica pra rodeiro, para vagões, eletrodos, né. Que se utilizava no km3, nas oficinas do km3. É, trabalhos de brasagem, corte...todas atividades que eram voltadas pra ferrovia. O aluno chegava no estágio na rede ferroviária, ele utilizava os mesmos materiais, não é. Que ia desenvolver no estágio dele ou enquanto...depois, como artífice metalúrgico, mecânico, ou eletricitista. Quando a escola...é, a EMAI assumiu, nós ficamos um tempo lá, fazendo toda a organização curricular. A base continua a mesma, no caso da metalurgia. Serralheria e soldagem. Ó, já não é mais... não era a serralheria, um caldeireiro ferroviário. Um serralheiro, um caldeireiro e um soldador pra indústria de Santa Maria. Mudou o foco, nós mudamos o foco. Claro que a soldagem, os princípios básicos, teóricos, são os mesmos, mas as atividades são diferentes. Tanto que a gente mudou. Depois que nós fomos fazer um curso no centro de soldagem, eu fui pro centro de soldagem em Porto Alegre, voltei de lá...esse centro de soldagem em Porto Alegre, ele é uma escola conveniada, era SENAI-Alemanha, em função do polo petroquímico. Então, a formação deles ali, de soldadores, é toda pro polo petroquímico, ou pra indústria da grande Porto Alegre e de Caxias, etc., etc... nós fomos ali. E trouxe todo o material. Eu, o professor Paulo, fomos e montamos todos aqueles box de solda. Agora não sei como é que está, mas era bem novo, bem ajustado, bem caprichado, tudo. E, ainda com a secretaria do professor Pedro Aguirre e a professora Terezinha, a professora Lenira, a professora Cleone, todas elas se envolveram. Eles nos deram todas as máquinas de solda que tínhamos ali. Então, mudou totalmente o enfoque, né. Mudou a nossa visão. (Entrevistado B).

Além da formação profissional, a EMAI ofertava reforço escolar, pois, conforme o depoimento de C, “a matemática acaba sendo, aqui dentro, trabalhada até pela disciplina de metrologia. Então, até adição e subtração, divisão e multiplicação é cobrado e exigido”. O depoimento de B também aponta para isso: “tem muita coisa assim de, de metalurgia ali, que é física, que é química, não é. Então, compreender o que está acontecendo, os metais fundidos, temperatura, o que que ocorre, o que não ocorre. Era mais, assim, prática mesmo do que entendimento, sabe”.

Logo que foi municipalizada, a EMAI atendia somente alunos da rede municipal de educação nos turnos da manhã e da tarde. Mais tarde, passou a atender alunos da rede pública, municipal e estadual, oferecendo a formação profissional pela manhã e pela tarde. Para C “a diferença da escola, que eu acho, que das outras escolas[...], dizem que o EMAI é uma escola diferente. É porque o aluno aprende e aparece o resultado prático do que ele aprendeu. Isso dá, dá... engrandece ele”.

Para além da estrutura material e humana, foi necessário construir a proposta pedagógica da nova escola.

O processo de reformulação da estrutura pedagógica e curricular da EMAI começa a ser estabelecido quando, no mês de agosto de 1997, estiveram reunidos professores, direção da escola e diretores do SENAI que, a partir de um novo planejamento, traçaram as diretrizes teóricas e práticas para a aprendizagem industrial da escola. (SILVA, 2003, p. 59-60).

Conforme os relatos dos entrevistados, a proposta pedagógica foi construída por seção, com a orientação das professoras, direcionada para atender o aluno da rede municipal e as indústrias santamariense. De acordo com sua primeira proposta pedagógica, a EMAI caracterizava-se por ser uma escola profissional de ensino fundamental que oferecia qualificação profissional para alunos a partir da 7ª série da RME, com idade mínima de 14 anos, com aulas no turno inverso do ensino regular, a fim de auxiliar a rede municipal na redução da evasão escolar. Para o entrevistado C, “tínhamos campo pra qualificar outras pessoas pro mercado. Que o objetivo maior duma escola o que que é [...] eu enxergo assim, é tirar essa gurizada da rua aí, ó. Tirar esse pessoal e ensinar uma profissão”.

Para ingressar na escola e fazer a formação profissional no contra turno da escola regular, o aluno precisava ser selecionado através de um processo do qual constava uma prova escrita de português e matemática, uma prova de aptidão física e uma entrevista com a orientadora educacional. A primeira turma a ingressar pelo processo seletivo na EMAI formou um total de 49 alunos nas três especialidades.

Assim, a EMAI nasceu trazendo em sua proposta de formação traços de uma herança dos tempos do acordo da RFFSA com o SENAI, já que oferecia um ensino com características tecnicistas voltado para a formação de um aluno operário, típico das exigências do mundo do trabalho.

Porém, as dificuldades de financiamento da EMAI começaram a se sobressair. De acordo com o entrevistado A, a escola:

Começou a se desenvolver. Começou a ir bem, mas cheia de problemas, né. Porque é uma escola única, a única escola do país nessa modalidade. É uma escola que não tinha uma destinação dentro da previsão legal de verba. É uma escola que dependia de uma rubrica que o professor Pedro Aguirre deixou, pra que a escola se mantivesse funcionando que, na verdade, ele foi uma pessoa que assumiu e nos ajudou muito a... o funcionamento da escola, né.

Dez anos após a municipalização, com a eleição de um novo prefeito, houve também a mudança da equipe diretiva da escola e, assim, surgiu novo risco de privatização, o qual decorreu das dificuldades para a sua manutenção. O SENAI propôs, então, assumir a escola oferecendo, em troca, matrículas para estudantes da RME. A esse respeito, o entrevistado A relata que, por volta de 2006:

[...] a escola começou a correr...a ter muitos problemas. Porque o número reduzido de alunos não justificava o investimento do município e as discussões que... assim... se... que eram feitas, eram problemáticas, né. Existia o interesse do SENAI de ficar com a escola e oferecer noventa matrículas, que era o número de alunos que a escola tinha, pro município e o município entregar a escola pro SENAI. Provavelmente, nós não continuaríamos mais na escola e a... diante disso, nós resolvemos nos mobilizar pra abrir as turmas à noite, oficinas. Oferecer oficinas profissionalizantes pra comunidade é... pros nossos próprios alunos da rede. E insistimos muito nessa ideia. E eu, o professor Miguel, outros colegas, mas mais centrado nesses dois nomes, né. E a gente tentou buscar junto à direção, que não concordava, a direção apoiava a questão do SENAI, né. O SENAI era uma presença forte dentro da escola. Utilizava a estrutura, mas não contribuía em nada com... né. A expansão da escola, só usava a estrutura.

Com a direção do SENAI, a escola continuaria a atender os alunos da RME, mas não é mencionado a qual custo, provavelmente não seria de forma gratuita. Outro ponto importante percebido aqui é, mais uma vez, a motivação pessoal dos professores, que novamente corriam o risco de ficarem desempregados. A solução encontrada foi aprofundar os vínculos com a comunidade, aumentando os serviços ofertados. Para tanto, além das oficinas profissionalizantes noturnas, a escola passou a oferecer outras modalidades de ensino para o turno diurno, de acordo com os interesses da comunidade, como, por exemplo, desenho industrial e serigrafia. Sobre isso, C lembra que:

[...] o próprio mercado né, a coordenação, direção, não é? Enxergaram a necessidade... não necessidade, enxergaram que havia espaço pra criação de outras modalidades. Que, no entanto, foi criado desenho técnico industrial, né. Serigrafia, que tá funcionando perfeitamente hoje, né. Com resultados extraordinários. Então, foram criadas essas modalidades. Foram criadas outras disciplinas, que nós não tínhamos na época da rede ferroviária, pela própria... pela própria inovação, pelas próprias tecnologias. Que é a própria informática, não é? Laboratórios de informática foram criados dentro da EMAI, que nós não tínhamos.

No princípio, ao final do curso, os alunos faziam o estágio obrigatório em empresas parceiras. Porém, devido à falta de carga horária para os professores realizarem a supervisão dos estagiários, o projeto pedagógico foi alterado, retirando-se o estágio e incluindo-se os novos cursos. A falta de alinhamento entre a equipe diretiva e o corpo docente da EMAI, além da motivação a partir da abertura de novos cursos na escola, apontou para a necessidade de modificações também na estrutura administrativa e na eleição para direção, em 2009, o Professor Paulo Rodrigues foi eleito diretor da EMAI.

Assim, com a contribuição da Vereadora Maria de Lurdes Castro, na época Presidente do Conselho da Criança e do Adolescente, o Professor Paulo Rodrigues conseguiu vincular a EMAI ao Programa Menor Aprendiz do Ministério do Trabalho, instituído pela Lei nº 10.097/2000, que procurou oportunizar o primeiro emprego aos jovens com idades entre 14 e 24 anos.

Nesse programa, as empresas se apropriam da mão de obra de jovens que estão cursando algum curso técnico-profissionalizante e, em contrapartida, os alunos se beneficiam com o recebimento de meio salário mínimo regional e auxílio transporte, observados os parâmetros da Portaria do MTE nº 615, de 13 de dezembro de 2007, além da oportunidade de fazer parte do mercado de trabalho. (LORENZETT, 2013, p. 6).

Para promover a inserção de jovens no mercado de trabalho, a escola passou a contar com o programa a partir de 2011. Um ponto importante a ser esclarecido é que, no caso dos alunos da EMAI, a maioria não chegou a trabalhar nas empresas contratantes já que a parte prática, exigida pelo programa, acontecia nas oficinas da própria escola, sendo-lhes exigido em troca a frequência e permanência nos cursos até a conclusão. A esse respeito, o depoimento de G esclarece que:

A Lei do Aprendiz, também conhecida como Menor Aprendiz, Aprendiz Legal ou Jovem Aprendiz é uma lei brasileira - **Lei 10.097/2000** que foi regulamentada em 2005. Ela determina que toda empresa de grande ou médio porte deve ter de 5% a 15% de aprendizes entre seus funcionários. Em decorrência dela nossos alunos, que preenchem os requisitos legais recebem bolsa para estudar.

O programa Menor Aprendiz serviu como um incentivo para os estudantes da escola não evadirem e concluírem os cursos. Além disso, a nova direção procurou outras formas de consolidar a escola na RME.

Conforme a organização do currículo formal da EMAI, é possível observar que a articulação entre teoria e prática constitui a essência de toda a formação técnica dos sujeitos envolvidos. Esta articulação criaria condições favoráveis para o desenvolvimento de qualquer atividade educacional relacionada com o trabalho produtivo. (SILVA, 2003, p. 65).

A percepção de que a escola poderia oferecer outras possibilidades de formação, contribuindo, cada vez mais, com a comunidade santamariense, fomentou modificações nos currículos dos cursos oferecidos pela EMAI. Ao mesmo tempo, a legislação vigente que regulava a Educação Profissional também foi criando novas possibilidades, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Com base nesse programa, a equipe de professores e gestores na EMAI percebeu na educação profissional uma ferramenta para qualificar a EJA e buscar “novas bases de integração entre educação básica e Educação Profissional, complementares e mutuamente reforçadoras, mas com domínios e propósitos bem definidos.” (MANFREDI, 2002, p. 153).

Dessa forma, a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial começou a reestruturar sua equipe administrativa e elaborar uma proposta de integração entre a Educação

Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, a qual será discutida no capítulo seguinte.

4 SEGUNDA PARADA: QUANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CHEGA À GARE

*Trem-Bala*⁹

*Não é sobre ter
Todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar
Alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar
Mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida
Que cai sobre nós*

*É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E, então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar*

*Não é sobre chegar no topo do mundo
E saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações*

*A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe
Pra perto de mim*

*Não é sobre tudo que o seu dinheiro
É capaz de comprar
E sim sobre cada momento
Sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr
Contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera*

A vida já ficou pra trás

*Segura teu filho no colo
Sorria e abraça teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir*

*Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá*

*Segura teu filho no colo
Sorria e abraça teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir*

(Ana Vilela)

⁹ In: <<https://www.lettras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Este último capítulo tem início com a letra da música Trem-Bala, de Ana Vilela, uma música contemporânea, cuja letra trata da rapidez com que a vida passa e, com ela, a rapidez com que fluem os fatos importantes e valorosos para a vida das pessoas. Sua mensagem principal é a de que é preciso aproveitar cada minuto vivido, sem que se perca tempo com o que não tem importância. A ideia do aproveitamento do tempo relaciona-se, inclusive, com o público atendido pela EJA, cujos sujeitos, em sua maioria, foram excluídos dos bancos escolares em idades tidas como regulares e precisam, por força de suas condições socioeconômicas, retomar os estudos, o que significa correr contra o tempo para conseguir a reinserção laboral.

Os altos índices de exclusão de jovens dos bancos escolares atesta que a educação não vai bem e que a escola, especialmente a pública, enfrenta muitas dificuldades para a formação de estudantes. Entre as dificuldades destacam-se a falta de estratégias para assegurar a permanência dos estudantes. Os altos índices de evasão, somados a uma formação deficitária, produzem elevados números de sujeitos excluídos, o que aprofunda a desigualdade social.

Para superar essas problemáticas, uma educação que permite ao sujeito retomar os estudos e os concluir em menos tempo não tem sido suficiente para combater as desigualdades, é necessário ressignificá-la. Nesse sentido, vislumbrou-se a possibilidade de concretizar essa medida através da construção de políticas públicas nas quais a EJA estivesse articulada com outras modalidades de ensino, especialmente com a EP e, preferencialmente, em uma perspectiva integradora de currículos. Foi este objetivo que norteou os trabalhos de professores e gestores da EMAI, após a constatação sobre a necessidade de mudanças administrativas e curriculares.

Então, após abordagens históricas sobre as trajetórias da rede ferroviária no Brasil e da Educação Profissional, realizada nos capítulos anteriores, para entendermos o contexto histórico de criação da EMAI, é preciso estabelecer-se a intersecção entre essas, o que será feito através da compreensão da historicidade do curso de EJA profissionalizante. O objetivo deste capítulo é identificar e refletir sobre os desafios enfrentados por essa modalidade e discutir suas práticas pedagógicas. Para dar início a esse trabalho, a Educação de Jovens e Adultos será o ponto de partida.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA no Brasil surgiu como uma modalidade de ensino que buscou a inclusão de uma parcela da população excluída dos sistemas escolares. Ela foi criada, a princípio, para sanar a defasagem entre idade e série e regularizar o fluxo escolar, além de certificar os estudos daqueles que não os fizeram em idade regular. É possível perceber que, em sua origem, o público alvo era, principalmente, sujeitos de:

[...] família camponesa ou operária pobre [onde] a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente (tempo integral), desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E, se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que vai executar o semi-analfabeto vale mais, socialmente falando (para as condições miseráveis de vida de sua família, de sua comunidade), que o trabalho que poderia fazer (embora concretamente não tem condições de chegar jamais a fazer) se completasse sua educação na escola. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 47- 48).

A realidade descrita parece apontar para o principal desafio da educação brasileira: elevar o nível educacional da população, superando a baixa escolarização de grande parte dela, especialmente, das pessoas jovens e adultas. Este problema tem origem histórica, remontando a constituição do Brasil como nação, marcada pela lógica de um crescimento combinado e desigual, resultante da concentração de uma imensa riqueza nas mãos de poucos. Esta questão foi discutida em 1985, na França, durante a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos. Segundo o documento nacional preparatório para a participação de brasileiros à Conferência, a década de 1980 foi:

[...] um momento propício para se refletir e propor soluções para os enormes desafios que a sociedade brasileira precisa[va] enfrentar a fim de resgatar a sua dívida histórica com aqueles que foram excluídos da educação. E a dimensão deste desafio é dada por 67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não concluíram o Ensino Fundamental, das quais 15 milhões não completaram quatro anos de estudo e 14 milhões sequer sabem ler, escrever ou contar. (BRASIL, 2009, p. 5).

Era evidente a necessidade da universalização da educação básica, que priorizasse o acesso das crianças à escola e a criação de políticas focais e compensatórias voltadas para públicos considerados vulneráveis, para a superação

das desigualdades sociais. A tentativa de universalização deveria contribuir para a superação da uma dualidade histórica presente na sociedade brasileira. Por isso:

[...] a escolarização infantil não se pode fazer sem a simultânea campanha de alfabetização e educação dos adultos. É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra, ela é: sociologicamente falsa, pois o adulto rende muito mais depois de alfabetizado; e pedagogicamente errônea, pois não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes de família não compreendem sua importância. Entretanto, só a compreenderão na prática, alfabetizando-se eles mesmos. A educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 56).

Nesse sentido, o entendimento de que a escolarização dos adultos deveria ser simultânea ao processo de ampliação do ensino e aprendizagem das crianças tomou corpo, exigindo que a EJA fosse legitimada como modalidade integrante da Educação Básica. De início, esse compromisso foi assumido pelos sistemas de ensino municipais e estaduais. Assim sendo:

A educação de jovens e adultos passa a ser considerada uma modalidade de ensino a partir da Lei n. 9.394/96 e esta concepção se fortalece com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer n. 11/2000 e da Resolução n. 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Todavia, isso não representou mudança radical na realidade das escolas que ainda seguem uma compreensão da EJA pautada na experiência da suplência, ou seja, na oferta de escolarização aligeirada e compensatória. Mais grave ainda, a oficialização da modalidade não representou um maior compromisso dos estados e municípios com a oferta de ensino fundamental e médio voltados à especificidade destes jovens e adultos. (MACHADO, 2011, p. 404).

Isso por que, somente uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos acompanhada de investimentos em educação de qualidade para todos pode contribuir para a superação das desigualdades sociais. Sendo assim, o objetivo inicial da EJA de sanar a defasagem entre idade e série e regularizar o fluxo escolar, precisou ser revisto. Neste sentido:

[...] apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais. (BRASIL, 2009, p. 17).

Compreendeu-se, então, ser necessário pensar novas estratégias para garantir o sucesso do programa e, principalmente, o êxito dos alunos que se propõem a voltar à escola em busca de novas oportunidades de formação e qualificação. Uma dessas estratégias visou acabar com as “distorções no que se refere ao material didático que lhes é destinado e políticas de formação continuada que não levam em conta o perfil etário, mais próximo daquele apresentado pelos alunos de EJA” (Ibidem, p. 20).

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, por alterações políticas como o fim da ditadura civil-militar e a chamada redemocratização, formação da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação, em 1988, da atual Constituição, além do início das discussões para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada somente em 1996. Essas alterações possibilitaram a emergências de vários movimentos sociais, entre os quais estavam aqueles que defendiam a reestruturação do sistema de ensino do país a partir das demandas populares, como a regulamentação e a ampliação do atendimento da EJA. Ainda, de acordo com o documento nacional preparatório à IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, o cenário da década de 1980:

[...] demanda[va] dos gestores públicos, educadores e movimentos sociais a realização de esforços para a garantia do direito à educação de jovens e adultos, buscando novas formas, espaços e propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades deste público. (BRASIL, 2009, p. 25).

Era, então, preciso pensar a EJA como estratégia de mudança da realidade social na qual o estudante estivesse inserido, resgatando sua dignidade e garantindo-lhe os direitos negados no passado. A nova EJA precisava focar no estudante, utilizando metodologias e abordagens adequadas a jovens e adultos. Disso resultou uma concepção diferente de educação, configurada a partir da ideia de que:

[...] o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal (pré-escolar) que a sociedade distribui à criança e ao adulto em razão do desigual período de vida que cada um possui. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 49).

Nesse sentido, compreendeu-se que a aprendizagem, para ser significativa e transformadora da realidade social do estudante da EJA, precisava partir da realidade do aluno que, sendo ele jovem ou adulto, apresenta uma rica bagagem cultural, possibilitando inúmeras oportunidades de construção de conhecimentos. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9) na época:

Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

A revisão pela qual a EJA deveria passar, foi defendida também por Vieira Pinto (2010, p. 60), que a justificava pela necessidade de ela despertar:

[...] no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. Isso só pode ocorrer se simultaneamente e mais amplamente desperta nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo onde vive, seu país — com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra — sua região, desperta nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com seus iguais. Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc. Assim, por exemplo, a aprendizagem dos elementos originais da leitura tem que partir de palavras motivadoras que são aquelas dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo aluno, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive.

Se o trabalho ontrocriativo passou a ser compreendido como uma estratégia educativa para jovens e adultos, uma das possibilidades de implantação ou de fortalecimento da EJA deveria se dar através da ressignificação das ações de:

[...] atenção à educação profissional integrada à educação básica, sobretudo por meio da implementação do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos* (PROEJA) que torna obrigatória a oferta de EJA na rede de escolas técnicas e incentiva redes estaduais a também ofertarem essa modalidade, além de promover formação de educadores e pesquisas sobre a temática. (BRASIL, 2009, p. 22-23).

Pela primeira vez, propôs-se a vinculação dessa modalidade, no ensino médio, de forma integrada à educação profissional ampliando as políticas de EJA para além da alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental.

4.2 PROEJA MÉDIO E ODECRETO N. 5.478, DE 2005

Após várias discussões, além das apresentadas na seção anterior, a partir dos anos 2000 a EJA passou a ser contemplada em algumas políticas públicas para a educação nacional. Sua integração com a Educação Profissional surgiu como uma possibilidade de superação dos índices de não escolarização e de exclusão e desigualdade social. Através do Decreto N. 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu-se, em âmbito federal, as diretrizes para a oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Este decreto referiu-se à implantação de um programa específico para ampliação das vagas do sistema público de ensino à jovens e adultos, articuladas a um curso de formação técnica. Pois era:

[...] fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple[asse] a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2007, p. 11).

O PROEJA tinha como objetivo principal a qualificação dos trabalhadores, ofertando-lhes, além dos conhecimentos científicos e da formação técnica, também a formação humana, através da valorização de seus conhecimentos e de suas experiências, atribuindo-lhes protagonismo na promoção de mudanças significativas em suas realidades. Dessa forma:

A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. (Ibidem, p. 14).

Nessa perspectiva, foi criado um documento base do PROEJA Médio que, entre outras coisas, delineou seus princípios. O primeiro princípio refere-se ao papel e o compromisso que as entidades públicas dos sistemas educacionais deveriam assumir para com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. Já o segundo, decorrente do primeiro, consistiu da inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos e a ampliação do direito

à educação básica através da universalização do ensino médio, que constitui o terceiro princípio. Nesse sentido:

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. (Ibidem, p. 33).

O público a ser atendido pelo PROEJA foi definido por sujeitos com, no mínimo, 18 anos completados na data da matrícula, que por questões sociais e/ou econômicas, abandonaram a escola. Sendo assim:

Essa política deve ser levada a cabo para os adolescentes egressos do ensino fundamental e que, em geral, frequentam um ensino médio que carece de significado porque, entre outros aspectos, não tem caráter de terminalidade, constituindo, apenas, uma ponte entre o ensino fundamental e o superior para os poucos que logram alcançar esse nível de educação econômica. (Ibidem, p. 32- 33).

Ainda de acordo com o documento base, o quarto princípio do PROEJA Médio compreende o trabalho como princípio educativo e o quinto define a pesquisa como fundamento para a formação do sujeito. Esses princípios são decorrentes da necessidade de adequações pedagógicas para a EJA, como o seu material didático, já que:

[...] o material específico da EJA desconsidera as especificidades e diversidades desse público, entre as quais podem-se citar a faixa etária, os diversos níveis de maturidade intelectual, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos linguísticos. Em muitos desses materiais, o coletivo da EJA é tratado como uma criança grande, o que revela desconhecimento por parte dos profissionais que elaboram esse material de como aprende o adulto quando se encontra em situação escolar. (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 122).

Todas essas adequações eram fundamentais para que o programa atingisse seus objetivos. Nesse sentido, o sexto princípio considerava as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, pois:

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA. (BRASIL, 2007, p. 34).

Evidencia-se aqui a principal característica do Decreto N. 5.478/2005, a oferta do PROEJA Médio por parte da rede federal de educação tecnológica, o que acabou apontando para a necessidade de novas adequações.

Paralelamente, as instituições federais de educação profissional e tecnológica (EPT) convocadas a implantar o PROEJA, atuam no ensino médio integrado aos cursos técnicos tendo como grupos destinatários os adolescentes recém concluintes do ensino fundamental, mas, historicamente, a grande maioria dessas instituições não havia atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA. Enquanto isso, nas redes estaduais, também convidados a participar no PROEJA, há atuação na EJA e na EPT, mas não de forma integrada. (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 115-116).

Colaborando ainda com o exposto, o próprio documento base aponta o surgimento de um grande desafio:

O programa teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Anteriormente ao Decreto nº 5.478/2005, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. (BRASIL, 2007, p. 12).

Como Programa de Governo que é, necessita-se de um longo caminho para que o PROEJA se fortaleça e seja legitimado como um Programa de Estado, voltado para a oferta de uma formação técnica e humana aos seus estudantes, possibilitando-lhes novas oportunidades de trabalho e geração de renda.

Por conta da necessidade de ampliação do contingente a ser atendido por esse programa, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, revogou o anterior, introduziu novas diretrizes e ampliou a abrangência com a inclusão da oferta de cursos para o ensino fundamental, redefinindo as instituições que poderiam fazer parte do programa. Essa redefinição permitiu que, além das instituições citadas

anteriormente, os sistemas de ensino estadual, municipal e as entidades privadas também pudessem participar. Com o novo decreto, o programa passou a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

4.3 PROEJA FIC E O DECRETO N. 5.840, DE 2006

Com a instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, foi ampliado o campo de ação da EJA.

[...] a revogação do Decreto nº 5.478/2005, pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (Ibidem, p. 12).

Nesse sentido, o segundo decreto permitiu a integração com o ensino fundamental e ampliou a oferta para as redes estaduais e municipais. Além de confirmar o que foi exposto, é possível perceber apontamentos pertinentes quanto às mudanças trazidas pelo novo decreto nas afirmações de Moura e Henrique (2012, p. 119).

[...] a partir das diretrizes apontadas por esse[pelo] Documento Base, o Decreto Nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006b), atual instrumento legal regulador do PROEJA. Esse Decreto traz mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas destacam-se: a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o Decreto Nº 5.478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto Nº 5.840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante); b) a ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de EPT, ao passo que o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA); c) a ampliação da abrangência do Programa (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava o PROEJA ao ensino médio, enquanto o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu o ensino fundamental), englobando toda a educação básica.

O item c, apontado por Moura e Henrique, é decorrente do fato de que no ensino fundamental, apesar de a universalização do acesso estar acontecendo, a qualidade dos processos educacionais, a dualidade entre o ensino público e o ensino privado, a repetência e a evasão ainda eram problemas constantes. De acordo com o documento base do PROEJA Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental – a elevada evasão era ocasionada pela inadequação escolar das escolas de ensino fundamental regular, pela necessidade de o estudante trabalhar e, no caso das mulheres, pela gravidez e por outras questões familiares que contribuíam para o abandono da escola. Além disso, entre as dificuldades que presentes nas escolas de ensino fundamental, estavam aquelas relacionadas às concepções de educação e às práticas pedagógicas; ao financiamento da educação; à gestão dos sistemas e das escolas; à infraestrutura física; à formação dos professores e ao déficit quantitativo dos profissionais.

O documento também apontou como grande desafio a superação do caráter compensatório e assistencialista das ações educacionais historicamente destinadas à EJA e à Educação Profissional. Dessa forma, o PROEJA, seja no ensino médio ou no ensino fundamental, visou à superação de programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de treinamento voltado para as demandas do mercado de trabalho e da empregabilidade. Nesse sentido, o documento base determinava que o PROEJA FIC fosse oferecido, exclusivamente, de forma presencial visando à reconstrução da trajetória educacional de jovens e de adultos que, por motivos diversos, interromperam seus estudos.

Considerando esses pressupostos, o programa pretendeu fazer uma reflexão e propor fundamentos acerca da integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental na modalidade de EJA e, para isso, o documento base do PROEJA FIC definiu os princípios que o fundamentaram: princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; princípio de construção coletiva do conhecimento; princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; princípio da interdisciplinaridade e o princípio da avaliação como processo. Levando-se em consideração que esse programa teve como objetivo integrar conhecimentos da Educação Básica com os específicos da formação, inicial ou continuada, para uma determinada área profissional, através de metodologias adequadas à realidade dos estudantes, seu

grande desafio era e ainda é construir uma proposta pedagógica que contemple a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade, tendo como referência na organização curricular, o perfil dos sujeitos e as suas experiências anteriores. Para isso, também foram elencados seis princípios político-pedagógicos: o diálogo entre professor e aluno; a história de vida do aluno; o espaço e tempo de formação; a produção de conhecimento; a abordagem articulada das informações e a preparação para o trabalho em suas várias dimensões.

Segundo pesquisa feita a seção de perguntas e respostas sobre o PROEJA, no portal do MEC, o programa pode estar vinculado à oferta cursos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional; Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional; e Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica. São os Professores da rede pública municipal, estadual, distrital, federal e(ou) do Sistema S que podem atuar nessas modalidades e o processo seletivo para ingresso aos cursos é elaborado por cada instituição de ensino, considerando as especificidades do público da EJA.

Segundo as orientações do portal do MEC, em nível estadual, o Estado deve selecionar as escolas de EJA e de Educação Profissional que desejarem participar do programa. Definidas as escolas, deve-se construir uma proposta pedagógica integrada, considerando-se a demanda local. Essa construção pressupõe que todos os envolvidos se reúnam periodicamente para viabilizar uma formação integrada para os estudantes. Para o financiamento dos cursos que integrarem o programa, os Estados ou o Distrito Federal poderão utilizar os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) ou aderir ao Programa Brasil Profissionalizado. Em nível municipal, a implementação dos cursos vinculados ao PROEJA funciona basicamente como na esfera estadual. A diferença está no fato de que se não houver escola de Educação Profissional Municipal, os municípios podem firmar acordos de cooperação com instituições de Educação Profissional de outras redes, como a federal, estadual ou privada.

Cabe, ainda, apontar a diferença entre o Proeja FIC e o Proeja Técnico no que se refere à carga horária. Ao Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC) integram-se estudantes da EJA Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária desses cursos é de 1400 horas, sendo 1200 horas destinadas à formação de conhecimentos gerais e 200 horas à formação inicial e continuada para o trabalho. O

Proeja Técnico é ofertado a estudantes da EJA que estão cursando apenas o Ensino Médio. A carga horária desses cursos é de 2400h, sendo 1200h de formação geral e 1200h de formação técnica, acrescidas de estágio e, ao final do curso o estudante recebe o diploma de técnico.

Dessa forma, o PROEJA exigiu maior atenção ao trabalho pedagógico, contemplando a Formação Inicial e a Formação Integral do estudante trabalhador através de uma educação que respeite os seus saberes e, acima de tudo, lhe proporcione uma formação básica sólida, que lhe permita tornar-se cidadão-profissional capaz de protagonizar as transformações sociais. Assim, conforme Manfredi (2002, p. 151).

[...] nasce[ra]m vários projetos e políticas educacionais de nível básico, nos contextos nacional e internacional. No Brasil, esse nível ganha certa relevância, em razão da grande dívida social que o País vem acumulando em vastos segmentos da população jovem e adulta, por causa da persistência de altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização.

Com a ampliação das possibilidades oferecidas pelo Proeja FIC, ou seja, de oferta de cursos de nível fundamental na rede municipal, somada às inquietações dos professores da EMAI, surgiu a ideia de criação de um curso de EJA na EMAI. A próxima seção apresentará análises sobre o contexto deste curso, bem como dados e informações contidas nos documentos base, além da abordagem dos princípios nos quais está assentada a sua proposta.

4.4 TRAJETÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: DO CURSO PROFISSIONALIZANTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria, criada em 1997, em um primeiro momento, constitui-se em uma Escola de Ensino Fundamental Profissionalizante para as áreas de Eletricidade, Desenho Industrial, Mecânica e Metalurgia. Seu objetivo inicial era o de auxiliar a Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria no combate à evasão escolar, através da oferta de Educação Profissional no turno inverso das atividades regulares de seus alunos, as quais eram desenvolvidas em outras escolas da rede.

Conforme abordado anteriormente, a escola sofreu nova possibilidade de fechamento durante os governos do prefeito Valdeci Oliveira (2001 a 2009). Esse fato, somado à falta de unidade entre docentes e os novos gestores, motivou a candidatura do Professor Paulo Roberto Rodrigues nas eleições para a direção da escola, em 2009. Sobre a questão, o entrevistado A lembra que:

Primeiramente, foram propostas Oficinas Profissionalizantes para alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, pois em nosso entendimento, como professor da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria, existia ociosidade dos espaços e necessidade de ampliar a capacidade de atendimento da EMAI, frente ao risco da instituição ser fechada devido ao reduzido número de alunos que frequentavam a instituição. Frente a isso, buscamos o apoio da secretaria municipal de educação para implementação destas oficinas, uma vez que, na direção da escola, não concordava com esta iniciativa, e esta demanda foi solicitada reiteradas vezes pela Secretaria Municipal de Educação. Mesmo com parecer contrário da direção, na época, insistimos em nosso ponto de vista, pois entendíamos que existia necessidade de oferecer alternativas às escolas de EJA, para que ocorresse a diminuição da evasão escolar.

Então, ao assumir a direção da EMAI, em 2010, uma de suas primeiras ações da nova gestão foi a implantação do Programa Menor Aprendiz na escola. Esse programa aumentou a procura pelos cursos e se constituiu em uma estratégia de combate à evasão, promovendo a permanência dos estudantes até a conclusão dos cursos, pois, segundo Fonseca, “uma das causas do baixo rendimento apresentado pelas escolas do ensino industrial é, sem dúvida, a evasão escolar” (1986, p. 45).

Para os entrevistados, o Programa representou:

[...] uma grande alavanca para essa escola [...]. Nós conseguimos a...o credenciamento junto ao Ministério do Trabalho, uma vez que geralmente quem faz esse tipo de trabalho é o SENAC e o SENAI. Instituições governamentais, né. A nível federal, que tem um, já tem uma aprovação prévia pra prestar esse tipo de trabalho na questão do Menor Aprendiz. Nós conseguimos mostrando que as condições da escola eram adequadas pra formação integral do aluno. Nós conseguimos o licenciamento no Ministério do Trabalho para que os nossos alunos comesçassem a ser indicados pelo Menor Aprendiz. Isso alavancou muito a escola, a... cresceu muito a escola porque, porque os nossos alunos eram alunos de baixa renda. Esse é o nosso público, né. O aluno que não tinha condições de se manter na escola, aluno que não tinha o transporte, lá nós conseguimos isso. (Entrevistado A).

Mas, também, o que melhorou bastante o trabalho nosso ali na dentro da EMAI, foi o menor aprendiz. O menor aprendiz foi... é, porque aí você tratava eles diferente, né. Consegue, quer dizer, uma cobrança, não uma cobrança irracional, mas uma cobrança normal de discussão, né. Pra fazer eles amadurecer. Então, você conseguia fazer uma cobrança maior...não participou da aula, não veio na aula, tem que dar uma satisfação, tem que

saber porquê, tem que entender o porquê, né. E, então, eles ficavam muito... bom, eu tenho o menor aprendiz, para que eu permaneça na escola com o menor aprendiz... então, a gente jogava isso com eles, né. (Entrevistado B).

O credenciamento junto ao Programa Jovem Aprendiz é um indicativo do trabalho de formação integral que a escola busca promover com alunos de baixa renda. Além de procurar garantir condições de permanência para os alunos, o programa também contribuiu para o amadurecimento deles. Após a implantação de medidas para fortalecer a escola, como o Programa Menor Aprendiz, e a reestruturação da equipe gestora, iniciaram-se discussões sobre os desafios e as possibilidades relativas à EP, motivadas pelas pesquisas que o professor Paulo havia realizado para a sua dissertação de mestrado.

[...] com esse trabalho [...]foi feito um levantamento durante um ano e meio, em 14 escolas da rede. Semanalmente, eu visitava as escolas, participava das reuniões, via, acompanhava os professores de matemática dando aula. E ali começou a crescer a necessidade de oferecer alguma coisa a mais para as escolas. (Entrevistado A).

Partindo-se do princípio de que, a EJA apresenta um descompasso entre o acesso, à permanência e o êxito na conclusão da Educação Básica, a equipe percebeu a chance de ressignificar os serviços oferecidos pela instituição. Era importante fazer frente às desigualdades socioeconômicas que sabotavam as pretensões educacionais dos estudantes oriundos das classes pobres, o que ocasionava sua inserção prematura no mercado de trabalho, como forma de complementar a renda familiar, causando o processo de adultização precoce. Nesse sentido, a integração da EP à EJA surgiu como uma possibilidade. Em relação a isso, a entrevistada H lembra que:

[...] em 2009, foi realizada uma pesquisa de interesses e necessidades de propor a dimensão técnica no ensino fundamental na modalidade de EJA, bem como por termos uma escola municipal com possibilidade de oferecer cursos profissionalizantes de forma integrada nesse nível de ensino.

Com base nisso e por já ter vivenciado a experiência das Oficinas Pedagógicas, em parceria com a Secretaria de Município de Educação (SMED), oportunidade em que a escola foi aberta ao público da EJA, quando a prefeitura fornecia o transporte para as turmas de outra escola da rede, uma noite por semana,

para fazer a formação profissional nas oficinas da EMAI, a nova equipe administrativa construiu uma nova proposta. A respeito das Oficinas Pedagógicas, os entrevistados lembram que:

Após muita polêmica, teve início processo de implementação, em março de 2004, com a participação da sessão de metalurgia e eletricidade. Conseguimos manter, nos três anos seguintes, em parceria com seis escolas da rede, as oficinas profissionalizantes para alunos da EJA. (Entrevistado A).

Como nós tínhamos as oficinas profissionalizantes, que foram com o apoio da secretaria, eu não sou contra... mas, com muitos problemas em relação à direção. Nós tínhamos algumas escolas que mandavam seus alunos um dia da semana, à noite. Nós recebíamos uma suplementação para fazer esse trabalho. E aí, é... com esses estudos que foi feito, e tal, nas reuniões. E eu tendo sido eleito diretor, foi feita uma proposta para que a gente, como as escolas não tinham um engajamento, né. Largavam os alunos mas não assumiam. Não, não, não acompanhavam os alunos, né (Entrevistado A).

Começou em 2005, ou 2008, eu não lembro direito. Que teve as oficinas pedagógicas. Que eram alunos que vinham de outras escolas, durante a semana, vinham alguns dias na escola, faziam só as oficinas aqui. Não tinha as disciplinas, as outras disciplinas, né. E não tinham todos os dias aulas, eram só as oficinas pedagógicas. [...] eu não lembro o ano direito, não sei quando é que foi, mas daí surgiu a ideia de se trabalhar também o ensino integrado, a parte prática com o ensino regular da EJA. Eu acho que foi lá por 2008 que aconteceu isso. No início, foram poucos professores aqui que...tinha alguns que eram professores da tarde já, né. Do dia, no caso, que foi eu, que eu me lembro, o Sérgio Ávila, o Maicá, o André. Foi os três só parece que foi os três. (Entrevistado M).

As Oficinas Pedagógicas funcionaram na EMAI a partir de 2004 e tiveram duração de três anos, oferecendo formação em eletricidade e metalurgia para alunos da EJA de seis escolas da RME. A experiência apresentou problemas devido à falta de engajamento das escolas parceiras com o acompanhamento do desempenho de seus alunos. Apesar disso, foi considerada positiva e serviu de base para uma proposta. Foi, então, com referência em dados concretos, através de números de um estudo e da experiência anteriormente vivenciada pela escola, que surgiu a proposta do curso de EJA da EMAI. O entrevistado A relata que:

Tendo sido eleito diretor da EMAI, e frente à falta de empenho das escolas parceiras na implementação das oficinas, com o apoio da equipe pedagógica da escola, fizemos a proposta de implantar uma EJA integrada ao ensino profissionalizante, com base no PROEJA de primeiro grau, com base na proposta do MEC. A Equipe pedagógica, após muito estudo, formulou a proposta que foi aprovada, em caráter experimental, pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que ofereceu

Suplementação aos professores do ensino diurno da EMAI e professores da rede com disponibilidade de carga horária, para oferta da parte do ensino fundamental.

Assim, o Professor Paulo Roberto Rodrigues, então Diretor da EMAI, junto com a Professora Solaine Massierer, então Coordenadora Pedagógica da escola, elaboraram a proposta do curso de EJA integrada à EP, baseada no PROEJA Fic. Com o apoio da Secretaria de Educação do município, que ofereceu o suporte pedagógico necessário, a proposta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. De acordo com a entrevistada H, com essa “proposta curricular que envolveu os olhares da comunidade de estudantes, professores, mantenedora, incluímos uma análise de dados estatísticos da EJA na Rede Municipal”. Outros entrevistados descrevem a construção da referida proposta da seguinte forma:

Na época, a professora Solaine Massierer era [...] nossa coordenadora pedagógica. Fizemos essa proposta, que era uma demanda da secretaria. A secretaria tinha essa vontade de utilizar a escola pra oferecer alguma coisa a mais pros alunos da rede municipal. E, começamos a nossa EJA à noite, num processo de integração baseado no estudo da proposta da professora Solaine, por mim, pelo grupo de professores...é, iniciamos esse trabalho e a escola, hoje, atua no ensino profissional, né. Ensino profissional de qualidade...é, também no ensino da EJA integrada ao ensino fundamental, que esse estudo foi montado em cima dum programa é... que existia que era o PROEJA. Uma proposta governamental de ensino profissional para alunos de primeiro grau. Então, existia um estudo pedagógico com uma fundamentação teórica adequada pra que isso acontecesse. E, a escola começou a funcionar, né. Nesses moldes, foram anexados, foram...alguns professores se agregaram ao nosso trabalho, os professores de ensino profissional, de ensino fundamental e a escola montou uma equipe, né. Aonde, até 2016, eu estava na frente da direção. Aí, eu por...tive que me afastar da direção e a escola continua com essa modalidade, né. Fazendo esse trabalho de integração do ensino fundamental com o ensino profissional. (Entrevistado A).

Nós tínhamos que dar uma cara pra essa EJA. Ela tinha base formada, né. Curricular, já muito maçante, de outras escolas, que é o português a matemática, ciências, estudos sociais. Mas, a parte de oficina, também, ela tinha uma base muito boa no dia, mas a gente viu que se a gente fosse seguir, ir à risca totalmente, né. O currículo do dia, nós não teríamos tempo hábil, né. Em dois anos, pra efetivar o aluno profissional. Então, a gente sentou, a gente avaliou currículo, a gente reavaliou fazeres, a gente mudou metodologias e, hoje, a gente tem um sucesso de ter alunos com perfil profissional, que é o que mais quer hoje. Com a noção básica de tornearia de ajustagem, de metalurgia, de eletricidade e também bolsas de estudo pros alunos, que é uma coisa que há uma carência muito grande e financeira do nosso aluno de EJA. Então, isso é mais um atrativo pra que ele venha pra escola e se profissionalize e deixe qualquer outro tipo de coisa. (Entrevistado L).

Foi criado, então, o Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental - Anos Finais - na modalidade de EJA. De acordo com a entrevistada H, a equipe diretiva buscou “docentes que tinham uma caminhada na modalidade e com perfil para assumir o desafio”. Alguns dos professores dos cursos profissionalizantes do diurno foram convidados para trabalhar na formação profissional e professores com experiência em EJA, de outras escolas da RME, na formação geral de nível fundamental no curso da noite. Assim, o trabalho iniciou em 2010. Os entrevistados descrevem como surgiu a ideia da EJA integrada à EP e como foi o início do curso:

[...] sei que a professora Solaine¹⁰ que, na época era a coordenadora pedagógica da escola, que foi quem criou todo esse processo junto com o professor Paulo, que era diretor. Eles tiveram muito cuidado na escolha, por ser uma modalidade nova no município porque, até então em nenhuma outra escola tinha o ensino profissionalizante junto com o ensino fundamental. Então, eles tiveram muito cuidado, porque trabalhar com jovens e adultos não é a mesma coisa que trabalhar com crianças e com adolescentes. Claro que a característica de EJA vai mudando, né. No decorrer desse processo, no início, eram mais adultos, hoje a gente percebe que são mais jovens. E, mesmo assim, a gente tem que ter todo um cuidado na fala com esses jovens que eles já vem pro noturno e eles acham que já são mais maduros. Mas as atitudes não condizem com o que eles querem. Então, sempre tem que ter muito cuidado. E foi analisado isso pro perfil dos professores... (Entrevistada F).

Então, este curso foi pensado, né. Foi uma proposta que, eu acho, que partiu dos professores que já atuavam, atuam, né. No ensino profissionalizante do diurno, da escola, com o apoio da mantenedora, que é a Prefeitura de Santa Maria. (Entrevistada I).

[...] em parte acho que foi a comunidade e um desejo muito forte do próprio professor Paulo, na época, o diretor da escola. Ele se empenhou muito, né. Trabalharam fazendo plano político pedagógico, se eu não me engano, e, quando eu cheguei aqui, nós fomos, bem dizer, os pioneiros, assim como professores, pra montar um currículo...É, baseado no dia, é que a escola é só profissionalizante, mas com aquela demanda e aquele olhar do EJA, educação de jovens e adultos. Quer dizer, as tarefas são as mesmas, as habilidades, as competências, são as mesmas, mas com um certo cuidado com pessoas que deixaram, há bastante tempo, de estudar e voltaram a trabalhar. Também, a gente sentava assim, de 20 em 30 dias, pra poder é... organizar, pra ver como é que tava o trabalho. E eu não vou te dizer que o primeiro ano...ele foi bem desafiador e a gente teve um público muito pequeno, só que, com o passar do tempo, de 2010 até hoje, por exemplo, né. Oito anos depois da EJA tá instituída, a demanda aumentou de alunos, diminuiu a idade, né. Do pessoal, mas o número de alunos formados aumentou consideravelmente. (Entrevistado L).

¹⁰ Solaine Massierer, Coordenadora Pedagógica da EMAI na época da criação da criação da EJA.

A SMED mostrou-se receptiva a ideia da implantação do curso, até porque, conforme exposto anteriormente, esta era uma demanda antiga da própria secretaria. A EMAI passou, então, a oferecer a EJA de Ensino Fundamental integrada à formação profissional, no turno da noite, para estudantes originários de processos de exclusão, cujas experiências educacionais anteriores não haviam atendido às suas expectativas. A equipe de docentes e gestores da EMAI acreditava que a exclusão social causada pela violência, pobreza, baixa escolaridade, analfabetismo, desigualdade social e falta de emprego formal poderia ser amenizada pelo resgate de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade através da educação profissional. Desse modo, a educação profissional pretendeu atender a diferentes públicos, apresentando-se como uma estratégia para o desenvolvimento social.

Conforme a entrevistada H, as especificidades de formação nas áreas de Eletricidade, Mecânica e Metalurgia foram oferecidas considerando-se as possibilidades da escola. A esse respeito, os entrevistados lembram que:

[...] foi a partir da estrutura da escola, né. Como já vinha da época da rede a escola aqui, a gente continua dentro daquela estrutura, tenta aproveitar o que já se trabalhava aqui. Só que de uma maneira um pouco diferenciada, porque é dirigido para a EJA. A gente formou experiência até, porque a gente não tinha experiência nisso. No início, começou com essas oficinas aí, foi avançando conforme a gente percebeu como é que podia se fazer aí, né. (Entrevistado M).

[...] eu acho que é um conjunto de todos, né. A gente viu que a gente tinha que dar uma remodelada no curso da manhã pra implantar aula à noite. Devido ao perfil do nosso aluno noturno, nós não podíamos fugir muito daquilo. Eu... é, o curso profissionalizante, desde a época da Rede Ferroviária Federal em acordo com o SENAI, o antigo CFP da rede, a gente tinha uma série de habilidades a serem desenvolvidas em cada oficina. Isso não foi jogado fora. A disciplina, que ela é fundamental na escola técnica, ela perpassava da manhã, da tarde e à noite. O padrão, né. Da escola técnica e, também, muitas vezes, a comunidade, ela, na pessoa na imagem do empresário...a gente escuta muito o empresariado. Tipo, Mauro, eu quero um guri com esse perfil aqui. Tu pode me dar ele assim, ó... que ele venha no trabalho, que ele seja responsável, ele não precisa saber tudo mas, que ele saiba o básico e tenha um perfil profissional. Que ele entenda que ele pode crescer dentro da empresa, dentro desse perfil que ele tem. Então, é isso que a gente se baseia, segue uma metodologia toda baseada em curso profissionalizantes do SENAI, né. Que, na época, fornecia o material didático pra rede com inovações nossas e também com anseios da comunidade e perfil do próprio aluno. (Entrevistado L).

Nesse ponto, uma questão importante se sobressai, quando um dos entrevistados fala em comunidade referindo-se especialmente ao empresariado.

Além disso, através do depoimento sobre o fato do curso de EJA da EMAI não prever estágio porque “a prática já é na escola. O que a gente faz é encaminhar já pra empresa. Eles saem daqui, muitos já indicados, que são maior de idade, indicados pra trabalhar no mercado de trabalho” (Entrevistada I), fica evidente o viés tecnicista da educação ofertada, dada a importância de se formar mão de obra para atender às necessidades da indústria, diferentemente da visão omnilateral que a integração da EP à Educação Básica propõem. Nesse sentido, Manfredi (2002, p. 299-300, grifos do autor) aponta como um desafio:

A universalização das oportunidades - a construção de uma política e de uma prática de formação voltada para a cidadania e para a inserção social e escolar só pode ocorrer em espaços públicos, com objetivos, conteúdos e métodos democráticos. Sendo assim, é necessário garantir e ampliar, progressivamente, nos sistemas públicos de ensino, a oferta de Educação Profissional gratuita e de qualidade nos três níveis: básico, médio e superior.

Sendo assim, o referido curso representou a tentativa de materialização das políticas públicas pautadas no atendimento das necessidades dos sujeitos não atendidos pela rede regular de ensino, muitas vezes, beirando a marginalidade. Mas, alguns depoimentos apontam que a prática docente da EJA da EMAI ainda carrega características da “direção tecnicista exigida para a formação operária” (POMMER; LIMA, 2010, p. 15).

Quanto à infraestrutura, no início do curso, a escola contava com salas administrativas, sala de reuniões, biblioteca, salas de aulas e oficinas, sala de educação física (hoje cedida para o funcionamento da Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan - EMAET), quadra de esportes, sala de desenho, auditório, salas de informática, cozinha, refeitório, banheiros, almoxarifado e depósitos. Apesar da boa infraestrutura, a escola não estava adaptada para receber alunos portadores de deficiência física ou com mobilidade reduzida.

A Proposta Pedagógica (PP) do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental - Anos Finais - na modalidade de EJA aproximou, então, duas modalidades da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, a fim de atender a demanda de jovens e adultos trabalhadores que não foram escolarizados ou que não conseguiram dar continuidade à sua formação. Segundo o documento, o público a ser atendido pelo curso deveria ser composto por:

[...] jovens, adultos e idosos, alguns com necessidades educativas especiais, trabalhadores ou desempregados, com diferentes níveis de escolaridade, migrantes de zona rural e urbana. Os adolescentes são a maioria da clientela da EJA, oriundos de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no ensino fundamental regular. (EMAI, 2018, p. 3).

Diferente do público atendido pelo CFP, unicamente masculino, o público da EJA da EMAI passou a ser constituído, também, por mulheres, conforme é possível comprovar nas fotos dos Anexos K, L e M. Os entrevistados lembram que o público atendido pela EMAI, desde a abertura do curso da EJA era formado por:

[...] pessoas de mais idade, assim que tinha, eu me lembro que a primeira turma tinha bastante alunos com maior idade, depois, nos outros anos começou a ingressar alunos com 15, 16 anos, mas, no início, foram alunos com maior idade, né. (Entrevistado M).

O público, ele deu uma oscilada. Assim, a gente começou com o EJA com pessoas de mais idade, um perfil de 40 até 50 anos. Alunos que estavam muito tempo fora da sala de aula e se sentiram, assim, atraídos pela formação profissional. Só que, esse público, ele foi até um determinado momento e depois ele não conseguiu se manter. Então, a EMAI começou a captar o que a EJA nos fornece, quer dizer, alunos que muitas vezes não têm idade pra acompanhar turma de menores no ensino regular. Alunos com mais de 18 anos que estão fora, estão só trabalhando e querem se especializar. Então, eu posso te dizer que, em termos de idade, ele deu uma diminuída mas, em termos de quantidade e até, talvez, qualidade, né. Pessoas que têm mais facilidade pra absorver conhecimentos mais atualizados. Eles podem, a gente pode dizer que, pode ter dado uma melhorada. E a gente ainda...é, perde aluno. Talvez, que não queria se adequar à disciplina da instituição. Esse... é uma coisa que a gente tem que melhorar ainda, mas acredito que esse ano foi marcante com o estabelecimento de...das normas efetivas como elas são. Isso só tende a melhorar. (Entrevistado L).

O público são jovens e adultos, né. Jovens, a partir de 15 anos, de ambos os sexos, que não tenham concluído ainda o ensino fundamental, a partir da sexta série, né. Do sexto ano do fundamental, que tenham que concluir e que tenham interesse na parte profissionalizante. (Entrevistada I).

Outro ponto importante a ser destacado é a faixa etária dos estudantes do curso de EJA da EMAI. Evidencia-se a alteração do público atendido por esse curso. Inicialmente, ele era constituído por pessoas na faixa etária de 50 anos. Em seguida, o número de alunos cresceu à medida em que a faixa etária baixou para alunos a partir de 15 anos. Com isso, também percebeu-se uma melhora na questão da qualidade de formação do curso, já que os jovens, por estarem inseridos em espaços

formais de educação, apresentam maiores habilidades de aprendizagem. A partir dos depoimentos, é possível apontar dois dos principais objetivos do curso de EJA ofertado pela EMAI: a certificação para a continuidade dos estudos no Ensino Médio, e a qualificação para atuação no mercado de trabalho, pois, de acordo com a PP da EJA da escola:

[...] a formação profissional inicial associada a elevação de escolaridade no Ensino Fundamental tem por finalidade contribuir para a melhoria das condições de vida dos jovens e adultos a partir dessa oferta educativa que tem como um dos focos as especificidades do mundo do trabalho, potencializando a sustentabilidade e conquista da cidadania. (EMAI, 2018, p. 5-6).

Sendo assim, nota-se que gestores e professores elaboraram uma proposta inicial de ensino que pretendia proporcionar autonomia e emancipação aos estudantes, contribuindo para uma formação que lhes permitisse protagonizar as transformações sociais necessárias. Por outro lado, o depoimento de que “A princípio, o plano pedagógico [do curso de EJA] foi baseado, que eu lembro, no próprio projeto pedagógico do diurno, inserindo a parte...a educação regular” (Entrevistado N) nos faz refletir, já que, como vimos no capítulo anterior, a proposta de formação dos cursos diurnos foi baseada no tecnicismo. A entrevistada I relata que “Quem participou foram os professores técnicos, o professor Paulo, que na época era diretor, professora Solaine e também teve a participação da supervisão de EJA da secretaria de educação”.

Percebe-se, então, a partir dos depoimentos, que talvez tenha ocorrido uma dicotomia no planejamento da proposta do curso, o grupo baseou-se nos cursos do diurno, indicados para adolescentes, inserindo-se a parte do ensino fundamental, adaptando-o com o decorrer do tempo de acordo com as necessidades, diferente das orientações do documento base do PROEJA. Ou talvez, um erro de interpretação do corpo docente em relação à proposta inicial, no sentido de implementá-la já que “essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas” (PROEJA, 2007, p. 20). De acordo, com a PP da EJA, a proposta de implantação do curso foi legitimada pelas:

[...] disposições legais [d]o Município de Santa Maria/RS, através da Secretaria de Município da Educação, [onde se] encontra [o] suporte para

investir na proposição de Formação Profissional Inicial Integrada à Formação Básica na Modalidade de EJA do Ensino Fundamental. Esta oferta de educação profissional foi pioneira na escola EMAI e vem se consolidando desde 2011. Portanto a EMAI já cumpre a meta 10 do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, que define a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensino fundamental, na forma integrada à educação profissional até 2024, assim como a Meta 10 da Lei Municipal nº 6001, de 18 de agosto de 2015 que estabeleceu o Plano Municipal de Educação de Santa Maria. (EMAI, 2018, p. 6-7).

O curso foi ofertado no turno da noite, com as aulas das 19h às 22h, duração mínima de dois anos e carga horária de 1800 horas, sendo 1200h de estudos presenciais e 600h semi-presenciais, distribuídas em seis trimestres. A carga horária foi computada conforme orientação da legislação, ou seja, no mínimo de 200 dias letivos e 800 horas anuais, estruturada em duas etapas, III e IV, que correspondem aos anos finais do ensino fundamental, abrangendo os componentes de Artes, Ciências Naturais, Desenho Técnico, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.

O curso organizou-se de forma a integrar os diversos componentes com a oferta de conhecimentos específicos para a formação profissional inicial, correspondente à área escolhida pelo estudante: Eletricidade (Predial e Industrial), Mecânica (Tornearia e Ajustagem) e Metalurgia (Serralheria e Soldagem). Os métodos pedagógicos de trabalho basearam-se no princípio da contextualização, voltados para jovens com idade a partir de 15 anos, e adultos com o 5º ano do ensino fundamental completo (antiga 4ª série). A integração das disciplinas deveria se dar através de eixos estruturantes que promovessem o desenvolvimento pessoal, social, cultural, profissional e tecnológico revelando atitude empreendedora, competência e autonomia.

A essa altura, percebe-se, mais uma vez, a ideologia tecnicista vigente para atender aos interesses do mercado sem qualquer menção à formação de um sujeito crítico, um dos objetivos centrais do PROEJA que propõe que:

[...] a integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade de EJA [seja] uma opção que tem possibilidade real de conferir maior significado a essa formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda. (PROEJA, 2007, p.19).

Conforme os depoimentos coletados junto a professores e gestores que fizeram parte do processo de implantação do curso de EJA da EMAI, a Proposta Pedagógica sofreu ajustes apenas com relação às mudanças no Plano Nacional e Municipal de Educação, para atender aos Pareceres dos Conselhos nessa modalidade de ensino.

A pretensa integração entre os componentes curriculares deveria priorizar a qualidade de ensino, a formação profissional e a inclusão social. Conforme o PP (EMAI, 2018, p. 9) do curso, o objetivo da educação integral é o de:

[...] buscar a redução dos indicadores de insucesso escolar, [com o] objetivo [de] elevar a auto-estima, trabalhando a motivação dos alunos para a continuidade dos estudos e o desenvolvimento de seus talentos, habilidades e competências para um projeto de vida e um desempenho qualificado no futuro.

Porém, para a implementação de um curso integrado, são fundamentais ações pedagógicas diferenciadas por parte dos professores. Para tanto, o planejamento conjunto dos trabalhos era fundamental. O trabalho pedagógico realizado na EMAI é descrito pelos entrevistados como “um trabalho de construção e reconstrução diário, sempre buscando uma maior integração com a comunidade para que o currículo esteja voltado não apenas à formação do aluno, mas, também para atender às necessidades locais” (Entrevistada G) e “mais voltado para o desenvolvimento da cidadania dos alunos [...] através de trabalhos em comum com algumas disciplinas ou associação de alguns conteúdos.” (Entrevistado O).

De acordo com o depoimento dos entrevistados, apesar do forte caráter tecnicista presente nos cursos da EMAI, nota-se, por outro lado, que a escola incentiva a criatividade através do envolvimento de seus estudantes em atividades empreendedoras de ensino e pesquisa. Prova disso está no fato de a instituição participar, desde a primeira edição do concurso Perfil Empreendedor de Santa Maria, realizada em 2013. Este concurso tem como objetivo estimular o espírito inovador e empreendedor dos estudantes do ensino médio e técnico. Entre essas participações, destaca-se a de 2015, quando a escola foi vencedora com a criação de uma churrasqueira solar, por estudantes da EJA. Em 2017, a escola foi vice-campeã com um sinalizador de vaso sanitário para pessoas com baixa visão, também desenvolvido por um estudante da EJA. Já na última edição, realizada em 2019, a escola teve quatro trabalhos selecionados e foi bicampeã. Nas demais

edições, a escola só não foi premiada em 2016. Além disso, a EMAI também participa da Feira de Ciências da RME, desde a primeira edição, em 2014. Os trabalhos dos estudantes da EJA da EMAI receberam primeiro lugar por quatro anos seguidos nesta feira, ficando em segundo lugar em 2018.

Mas, em que pese o destaque positivo dos seus trabalhos desenvolvidos na EMAI, algumas incongruências podem ser evidenciadas. Uma delas é que, conforme apontado anteriormente, as reuniões pedagógicas na época da implantação do curso de EJA ocorriam mensalmente e, pelos depoimentos acima, o grupo reconhecia a necessidade do planejamento coletivo. Nesse contexto, reuniões mensais eram suficientes para dar conta dos desafios de um novo curso? Outra contradição apresentada está na referência, quase que constante, feita pelos depoentes quanto aos estreitos laços entre a escola e a comunidade. Porém, a compreensão de comunidade parece ser limitada pelos interesses dos empresários locais.

Essas incongruências seguem, inclusive, na contramão dos princípios estabelecidos pelo PROEJA, programa do qual fazia parte o curso de EJA da EMAI. Tanto o decreto que instituiu o referido programa, como o seu documento base indicam para a relação pedagógica que o trabalho deveria assumir na formação integral dos estudantes. Porém, trabalho tomado na sua concepção omnilateral, compreendendo o sujeito em sua totalidade formativa, e não de maneira unilateral, fragmentada. A questão é importante na medida em que ela indica duas opções para o processo pedagógico do curso: preparar estudantes para o mercado de trabalho, o que pressupunha um ensino prático e operativo, ou formar para o mundo do trabalho, o que pressupunha um ensino crítico e reflexivo.

As contradições apontadas são históricas, ou seja, são o resultado do processo vivenciado por homens e mulheres em constante luta pela sobrevivência. Outros depoimentos apontam para isso:

[...] a gente tem um currículo é, de referência. Onde a gente trabalha esses assuntos buscando ah, quando possível, associar a... aos conteúdos que eles precisam dentro das oficinas, né. Ou desenvolver conteúdos básicos, de noções básicas, pro próprio cotidiano. Por exemplo, questão do mercado de trabalho, né. A gente trabalha mais com isso daí, porque é mais voltado pra realidade deles as nossas aulas. (Entrevistado O).

Existe um comprometimento muito grande, a... tanto da equipe de professores e técnicos, quanto da equipe de professores das áreas. Existe

um comprometimento, existe uma parceria muito grande, existe uma troca. E a escola é um grupo maravilhoso, com profissionais, assim, excelentes. Então, sempre muito preocupados, não existe divisão entre orientação educacional, entre direção, entre supervisão, professores... existe um grupo preocupado em fazer com que esses alunos realmente aprendam, sejam excelentes profissionais e todos em busca de um perfil de profissional que realmente possa se inserir no mercado de trabalho. (Entrevistada I).

Atualmente, duas das principais preocupações dos trabalhadores é conseguir um emprego para sustentar a si e a sua família e/ou manter a empregabilidade. É neste sentido que estrutura-se a formação oferecida pelos cursos da EMAI, ou seja, facilitar a inserção de jovens e de adultos no mundo do trabalho. Cabe à escola, enquanto agente de transformação social, mostrar a eles que é possível ir além, que os mesmos são os agentes das mudanças através de uma formação integral. Por isso, após quase dez anos de implantação do curso de EJA, a avaliação atual de professores e de gestores aponta para a importância e a necessidade de aprofundar-se o trabalho pedagógico integrado.

Os professores, a equipe...assim, que eu vejo até...o que eu acho que poderia ser mais integrado o ensino técnico e o regular, porque, às vezes, a gente trabalha...a gente não tem ideia do que se trabalha em sala de aula, né. Quem tá em sala de aula também não tem ideia do que a gente trabalha. Por exemplo, a matemática, a gente pode trabalhar junto nas oficinas também, né. De forma integrada e outras disciplinas também. (Entrevistado M).

Ainda é um desafio pra nós. Se eu for te falar que acabei de te dizer que pedagogicamente a escola é legal, tá. Mas, ainda nos falta um trabalho mais integrado, nos falta mais uma direção das disciplinas, ditas regulares, para com a oficina. Conceitos matemáticos, por exemplo, né. Regras básicas de adição e subtração, divisão, multiplicação...eu que trabalho com medição, a gente trabalha com medidas, conversão de medidas, conversão de metro para centímetro, milímetro. E isso eu acredito que as oficinas ajudem mais as regulares do que as regulares ajudem mais as oficinas¹¹. Então, isso a gente tem que ver. As linguagens...a gente tem que ver um pouquinho melhor. As linguagens é um pouquinho melhor, por exemplo, o aluno que ele tem uma noção de inglês, ele vai operar uma máquina que tem alguns comandos. Já foram feitos vários trabalhos de fotos, deles traduzirem o que a máquina diz em, em inglês. Então, eu acredito, assim, que ainda a gente tem que trabalhar muito pra fazer a coisa bastante integrada. E isso vai muito do perfil dos profissionais que trabalham, tem alguns que se dedicam a fazer isso e outros nem tanto. Mas, é uma coisa natural. Essa coisa é uma questão de perfil. (Entrevistado L).

¹¹ O entrevistado refere-se às disciplinas de conhecimentos gerais, como matemática, português, história, geografia, etc., quando fala em “regulares”, e às disciplinas técnicas de eletricidade, mecânica e metalurgia quando fala em “oficinas”.

Percebe-se através dos relatos, que o diálogo e a interação cotidiana entre os professores das diversas áreas é fundamental para o bom desempenho de uma proposta de ensino que se pretende integrado. Mas isso só é possível de acontecer se houver espaço e tempo para que o corpo docente possa trocar ideias e experiências. Assim, as reuniões pedagógicas e a possibilidade de formação de professores tornam-se necessárias para o andamento das atividades escolares nessa modalidade. Em relação à formação de professores, os depoimentos apontam para a dificuldade de oferta de formação específica para a educação profissional, e mais ainda para a modalidade EJA fundamental integrada à EP:

[...] assim, na parte técnica, nos falta. Esse ano, que ia sair, esse ano, que a gente ia pra um congresso não...a gente tava até curioso pra fazer... educação profissional, a gente sabe que não é todo mundo... e quando eu digo que não é todo mundo, porque nós somos a única no Brasil nessa modalidade. É, antigas escolas da rede ferroviária, ou elas estão servindo pra outros fins, elas foram sucateadas, né. O patrimônio foi levado, foi tombado e tal... e nós, ainda sobrevivemos. Mas, é como eu te digo, assim, não tem como te dizer assim se a gente, daqui a pouco, vai conseguir êxito maior nisso. Talvez a gente consiga, talvez a gente consiga e quando a gente, [...] Tem um curso de, por exemplo, é... de integrar aluno com algum tipo de necessidade especial, nós não temos essa condição ainda. Nós teríamos que ver muito a questão da acessibilidade na escola, a formação do professor, na parte profissional. Então, o professor, como eu te digo, eu tava curioso pra ver o que eles iam nos propor a nível de educação técnica, porque é como...fora as inovações, que o professor tira da sua criatividade, da sua imaginação, o currículo de educação profissional. Ele segue telecurso 2000 da globo, ele segue os programinhas de formação do SENAI, então, né. A gente tem que se apoiar nisso tem, tem...porque ali tem várias, são várias habilidades que o aluno tem que desenvolver. A gente poderia inovar, poderia ter um cabedal melhor de informações, né. E, de formações, ainda. Acho que é ainda deficitário. (Entrevistado L).

[...] oferece, mas ainda com deficiência. Deveria ter mais momentos para essas discussões mas, como eu falei, o ideal ainda a gente...ainda não existe. Ainda estamos, constantemente, buscando o ideal. A gente precisa de mais tempo, mais horário de planejamento e falta...agora, nós vamos promover um seminário, o primeiro seminário integrado que vai ter na escola, no mês de agosto, e é pra...buscando...sempre em busca desse, desse ideal. (Entrevistada I).

Percebe-se a falta de atenção e entendimento do funcionamento das diferentes gestões da SMED em relação à EMAI quando um dos entrevistados relata que, na falta de formação específica para a parte de EP, é preciso recorrer ao telecurso 2000 para buscar subsídios para as aulas. Essa falta de oferta de formação especializada por parte da mantenedora acabou obrigando a direção atual da escola a buscar outras soluções para essa questão. Assim, em agosto de 2018, a

direção da EMAI realizou o primeiro seminário de formação profissional da escola, o Seminário da escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria, o SEMAI, para professores e alunos.

Quanto às reuniões pedagógicas, todos confirmam que elas ocorrem, mas todos concordam que não são suficientes, já que é impossível reunir os professores, devido à incompatibilidade de horários, pois a grande maioria trabalha em outras escolas no turno do dia. Além disso, é preciso cumprir a carga horária e o número de dias letivos exigidos por lei. Sendo assim, existe a necessidade de mais encontros, para planejamentos e reflexões pedagógicas entre os professores da EJA da escola.

São realizadas, mas ainda poucas. Deveria ter muito mais, mas a gente não consegue porque a carga horária do professor ainda é muito fechada, tantas horas aula de...educação de jovens e adultos precisaria de...ter mais reuniões, ter mais planejamento, mas não tem como, a carga horária, geralmente, o professor vem dez horas, falta efetivo na administração, então, por tudo isso fica deficiente. (Entrevistada I).

[...] acho que, de repente, poderia ter mais reuniões de cunho pedagógico pra gente saber mais essa realidade. Mas, de uma certa forma, a gente sabe... só que claro, né. Muitas vezes, o tempo não permite, quando se trabalha com EJA. Tu não pode de 15 em 15 dias, de 10 em 10 dias, fazer reuniões pedagógicas, porque tu desestimula o povo que tá buscando estímulo, né. Um povo que tá, faz horas, fora da sala de aula e os caras querem estudar. Ou querem uma alternativa de uma escola nova, por exemplo. E isso a nossa escola tem, esse atrativo, a escola tem. Quer dizer, o cara terminar uma peça, olhar pra ela e dizer: eu fiz essa peça, eu fiz, eu fiz! Ele se sente valorizado. Ele tem uma bolsa, ele tem um jaleco, ele é respeitado e isso é bacana. Se tu começar, muitas vezes, a picotar o trabalho, ele se desestimula, né. E, aí, tem outros vários caminhos que ele pode seguir. (Entrevistado L).

A cobrança pelo cumprimento da carga horária docente é um empecilho para a realização de reuniões e o para o planejamento integrado e colaborativo entre os professores, o que acaba atrapalhando a efetividade do trabalho integrado. Outro fator prejudicial a concepção bancária que muitos estudante da EJA apresentam em relação ao ensino. Muitos, inclusive, mostram-se resistentes à realização de atividades diferenciadas, que acontecem fora da sala de aula e que não exigem cópia de conteúdos transmitidos pelo professor. Muitas vezes, atividades assim são tidas como “matação de tempo” e acabam por espantar os estudantes, que terminam evadindo. Manfredi (2002, p. 300, grifos do autor) aponta para os desafios que a formação docente envolve e para a necessidade de a:

[...] formação dos profissionais que atuam na Educação Profissional - propiciar o desenvolvimento de programas de formação continuada para docentes e funcionários das agências formativas e garantir a formulação de novas propostas metodológicas e projetos curriculares.

Em relação à manutenção da escola, é comum encontrarmos cursos de formação profissional integrada à EJA de ensino médio. No entanto, os cursos de EP integrada à EJA de ensino fundamental são bastante raros. Sobre isso Manfredi (2002, p. 166) explica que:

Do ponto de vista numérico, a rede municipal de educação profissionalizante é a menor, quando comparada com as redes estaduais e federais, mesmo porque, por tradição da legislação educacional, aos municípios sempre coube investir recursos na educação infantil e fundamental.

O fato de a EP não ser prioridade na rede municipal do país dificulta o financiamento de escolas como a EMAI, que possuem especificidades diferentes das demais. Então, em relação a recursos financeiros, a EMAI se mantém através do Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar (PRODAE), que tem como objetivo manter a autonomia administrativa e pedagógica das escolas.

Além disso, após oito anos de existência e formação de oito turmas, professores e gestores apontam outras questões que dificultam o trabalho, entre elas estão as deficiências de conhecimentos que os estudantes apresentam ao ingressarem nos cursos e o fato de estes serem flutuantes, aqueles que possuem muitas faltas a ponto de quase serem considerados evadidos. Ademais, existe a necessidade de investimentos em novas tecnologias, equipamentos e adequações de acessibilidade, para que os trabalhos oferecidos pela escola não fiquem obsoletos, além de uma atenção maior à formação de professores e mais reuniões pedagógicas para promover a integração do trabalho docente. Nesse sentido, são inúmeros os desafios que o curso de EJA profissionalizante da EMAI ainda enfrenta para garantir os seus serviços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas ao longo do texto, com o suporte de entrevistas e fontes documentais e bibliográficas, tiveram a finalidade de contribuir para a compreensão do processo histórico de encampação da Escola da Rede Ferroviária Federal, ou Centro de Formação Profissional, em 1997, pelo poder público municipal de Santa Maria. Foi dessa encampação que originou-se a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, instituição responsável pela oferta do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2010, para a rede municipal de ensino, objeto central dessa análise.

Partimos, no primeiro capítulo, de um breve levantamento histórico do transporte ferroviário no Brasil, desde a construção dos primeiros trilhos até a criação da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima e a legislação referente às primeiras tentativas de implantação deste no país. Iniciamos esse levantamento com uma visão mais ampliada do cenário nacional, até chegar à visão local desejada, apontando para o contexto de sua implantação, durante o século XX, através da pesquisa bibliográfica. Constatou-se, então, que a Educação Profissional no Brasil do século XX, esteve relacionada à falta de mão de obra especializada no país e à necessidade de formação, entre as quais se situa o trabalho ferroviário, o que relaciona o transporte ferroviário em Santa Maria e a implantação das primeiras escolas profissionalizantes na cidade.

A maior parte do segundo capítulo também utilizou-se de pesquisa bibliográfica para delimitar o contexto local do objeto de pesquisa, bem como da trajetória da Educação Profissional no Brasil, partindo do que se considera as primeiras experiências desta modalidade no país e como ela evoluiu através dos anos. Durante todo o processo de análise, através dos dados fundamentados em levantamentos bibliográficos e em entrevistas semiestruturadas, foi possível perceber a trajetória de criação de uma instituição educacional como decorrência das ações de um movimento organizado de trabalhadores ferroviários, compreendendo, assim, o processo histórico do qual resultou a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria. Esta, uma escola profissionalizante na área de Desenho Técnico e Eletrometalmecânica, foi criada na contramão da lógica neoliberal das privatizações de instituições estatais ocorridas na década de 1990. O

capítulo, então, apresentou análises de entrevistas realizadas com ex monitores do Centro de Formação Profissional, os quais foram os responsáveis pelo início do movimento que resultou na encampação da antiga Escola da Rede Ferroviária e que, mais tarde, tornaram-se professores da EMAI, “o grupo dos cinco”.

O terceiro e último capítulo buscou situar, historicamente, a criação do Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir das necessidades da comunidade escolar da EMAI, identificando e refletindo sobre os desafios enfrentados pelos gestores da escola na oferta dessa modalidade. Para isso, iniciamos com a pesquisa bibliográfica a fim de analisar questões pertinentes à EJA através da sua contextualização e de como ela evoluiu até os Decretos N. 5.478/2005 e N. 5.840/2006 que regulamentam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, respectivamente. A criação do Proeja como proposta para integrar a EP com a EJA representou a possibilidade de acesso dos trabalhadores à EP e o aumento de sua escolaridade. Em seguida, utilizamos, mais uma vez, entrevistas semiestruturadas com professores do curso e com gestores da EMAI no ano de 2010, além de documentos da instituição, para a compreensão dos fatores de criação da EJA da EMAI, assim como, para refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto ao Curso.

O projeto pedagógico da EJA da EMAI indica a necessidade da oferta de práticas de ensino e de aprendizagem diferenciadas, específicas para o atendimento dos estudantes da EJA e da EP. Além disso, é importante ressaltar que o PP informa uma carga horária da formação profissional do curso superior ao indicado pelo documento base do Proeja Fic, ou seja, o curso oferece 480 horas para a formação profissional, enquanto o documento recomenda, no mínimo, 200 horas, o que indica a importância que a instituição atribui a formação profissional, ou seja, seu caráter tecnicista. Já, a partir das entrevistas realizadas foi possível perceber que há um reforço da ideia do PP quanto à necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, que contemplem as necessidades da EJA e da EP, fundamentadas no trabalho integrado, de forma interdisciplinar, que alie teoria e prática, onde um reforça o outro, constantemente, para a manutenção da proposta do curso.

Para a efetivação dessas práticas, o planejamento e a formação pedagógica são fundamentais e precisam ser priorizados por gestores e docentes. A esse respeito, todos os entrevistados afirmaram que são realizadas reuniões pedagógicas na escola, porém elas são insuficientes, necessitando-se de mais horas para planejamento. Quanto à oferta de formação continuada para os docentes por parte da Rede Municipal de Educação, os depoimentos indicam para a inexistência. Segundo os professores, é difícil encontrar oportunidades de formação na área de Educação Profissional, principalmente voltada a EJA de ensino fundamental, já que a EP está mais voltada para o aluno de ensino médio da rede federal. Além disso, investimentos em novos equipamentos e máquinas se fazem necessários para a oferta de uma formação profissional de qualidade.

A importância dessas reflexões está, também, no fato de a EMAI ter sido a primeira escola da rede municipal de educação de Santa Maria, entre as 12 que oferecem a modalidade EJA, a cumprir a meta 10 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Nº13.005 de 24 de junho de 2014. De acordo com a referida meta, no mínimo 25% das matrículas da EJA de nível fundamental devem ser integradas à educação profissional até 2024. Portanto, a EMAI pode servir de parâmetro às concepções de políticas públicas para a educação municipal em Santa Maria, bem como para aquelas que objetivem combater os índices de exclusão e evasão escolar entre jovens e adolescentes.

Dado o exposto, a encampação da antiga Escola da Rede pela prefeitura de Santa Maria foi fundamental para garantir a preservação de uma parte do patrimônio histórico da extinta RFFSA, assim como, da própria história da Educação Profissional na cidade, ou seja, de uma parte importante do patrimônio cultural santamariense. Através da pesquisa, ficou evidente, também, a influência do ferroviarismo na trajetória da educação profissional em Santa Maria e região. Apesar do caráter tecnicista dos cursos oferecidos, eles possuem um importante papel, contribuindo positivamente para o sistema educacional da cidade, se constituindo em uma ferramenta de reforço e de combate à evasão escolar e a repetência dos alunos.

Quanto ao curso de EJA da EMAI, o que ele buscou, inicialmente, foi garantir uma atuação produtiva socialmente, através de um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento social e humano, que promovesse uma mudança estrutural no ensino do público da EJA. Sua proposta foi baseada em dados concretos, partindo-

se da realidade refletida em números, estudos e experiências. Contudo, não conseguiu superar as heranças de educação tecnicistas herdadas da antiga escola da rede ferroviária, ou seja, de promover uma educação voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. No entanto, se comparado aos demais cursos regulares de EJA, que visam o “aligeiramento” da conclusão do curso, a EJA da EMAI apresenta-se como uma oportunidade de qualificação, mesmo que de forma tecnicista, e dá esperança a muitos jovens e adultos que não tiveram acesso a outra perspectiva de ascensão social.

Mesmo que não tenha respeitado alguns dos princípios fundamentais do PROEJA, já que o programa propõe uma formação profissional inicial associada a elevação de escolaridade, no Ensino Fundamental, a intensão do curso de EJA integrado a EP da EMAI pautou-se na formação cidadã e na inserção social, através da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, fazendo uso do trabalho e da pesquisa como princípios educativos. Conclui-se, então, que o curso ainda necessita de ajustes, precisa ter clara a diferença entre educação profissionalizante e educação profissional, bem como, exige mais valorização e investimentos por parte da mantenedora para efetivar-se enquanto PROEJA. Para tanto é necessário que a equipe diretiva e o corpo docente organizem o planejamento de ações e atividades a serem desenvolvidas de forma interdisciplinar, tomando sempre o trabalho como princípio educativo.

Esse trabalho apontou para o potencial da EMAI como espaço formativo de jovens e de adultos. Além da pesquisa realizada, surgiram outros objetos de análise que poderão ser abordados por estudos futuros. Seria viável, por exemplo, estudar o perfil dos estudantes da EJA da EMAI, ou talvez, as necessidades de investimento em melhorias para os cursos ofertados atualmente, ou ainda, a abertura de novos cursos que pudessem contribuir para a formação da sociedade santamariense. Enfim, espera-se, através desse estudo, ter contribuído para a visibilidade de políticas públicas que envolvem a formação de jovens e adultos trabalhadores, apontando para a educação como uma opção viável no processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. O Toyotismo e as novas formas de acumulação do capital. In: ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2013. p.49-61.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, p.51-63, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/218/201>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art.39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 40**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à IV Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas e respostas PROEJA**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10656-perguntaserespostas-proeja&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jul. 2019.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. Ministério da Infraestrutura. **Patrono do Ministério dos Transportes.** Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.transportes.gov.br/conteudo/138-patrono-do-ministerio-dos-transportes.html>>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. Ministério da Infraestrutura. **Transportes no Brasil - Síntese Histórica.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.transportes.gov.br/component/content/article/54-institucional/136-transportes-no-brasil-sintese-historica.html>>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. Ministério dos Transportes. **REFESA**, mai./jun. 1973.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis: Vozes, 2016.

CARDOSO, A.; ZAMIN, F. **Patrimônio Ferroviário no Rio Grande do Sul: Inventário das Estações 1874-1959.** Porto Alegre, 2002.

CHAGAS, E. F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese – Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 38, nº 120, p. 1-18, 2011.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE. **Atlas do Transporte.** 1. ed. [Brasília], 2006. Disponível em: <<http://repositorio.itl.org.br/jspui/handle/123456789/116>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNirevista**, v. 1, nº 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Movimento social e escola no Rio Grande do Sul: um estudo no campo da História das Instituições Educativas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, nº 2, p. 525-546, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1821>>. Acesso em: 01 out. 2018.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE INFRAESTRUTURA DE TRANSPORTES. **Histórico.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.dnit.gov.br/ferrovias/historico>>. Acesso em: 01 out. 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (EMAI). **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Santa Maria. 2018.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v. 2. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

_____. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v. 5. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FLÔRES, J. R. A. **Fragmentos da história ferroviária brasileira e rio-grandense: fontes documentais, principais ferrovias, Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), Santa Maria, a “Cidade Ferroviária”**. Santa Maria: Pallotti, 2007.

_____. **Os trabalhadores da V.F.R.G.S.: profissão, mutualismo, cooperativismo**. Santa Maria: Pallotti, 2008.

_____. **O pragmatismo político dos ferroviários Sul-Rio-Grandenses: com foco histórico na cidade de Santa Maria**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

_____. **Trens na memória: num longo tempo, entre trajetórias público-privadas, fatos da história ferroviária brasileira e sul-rio-grandense**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERRLEIN JR, R.; PEREIRA, G. L. O movimento de integração espacial e econômica da região do Rio Grande do Sul, durante a Primeira República - 1889-1930. In: GOULARTI FILHO, A.; QUEIROZ, P. R. C. (Org). **Transportes e formação regional: contribuições à história dos transportes no Brasil**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 415-455.

LAMOUNIER, M. L. Ferrovias, agricultura de exportação e mão-de-obra no Brasil no século XIX. **História econômica & história de empresas**, v. III, nº 1, p. 43-76, 2000.

LANNA, A. L. D. Ferrovias no Brasil: 1870-1920. **História econômica & história de empresas**, v. VIII. nº 1, p. 7-40, 2005.

LOPES, C. E. J. **A Compagnie Auxiliaire de Chemins de Fer au Brésil e a Cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul, Brasil**. 2002. 224f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade Politécnic da Catalunha, Barcelona, 2002.

LORENZETT, D. B. et al. Educação profissionalizante e inclusão social na escola municipal de aprendizagem industrial (EMAI). **Scientia Plena**, v. 9, nº 11, p. 1-8. 2013. Disponível em: <<https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/1093>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no século XX. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 317 p.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. Ensino médio e educação profissional dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 95-119.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional** – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos**, Natal, v. 2, p. 114-129, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULA, D. A. de. 154 anos de ferrovias no Brasil: para onde caminha esse trem? **História Revista**, Goiânia, v. 13, nº 1, p.45-69, jan./jun. 2008.

POMMER, R. M. G.; LIMA, B. O Processo Histórico de Instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM/UFSM. In: X Encontro Estadual de História, 2010, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ANPUHRS, 2010. Disponível em: <http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OProcessoHistoricodeInstalacaoCTISM.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

SANTA MARIA. **Lei 4.063, de 04 de abril de 1997**. Autoriza o município de Santa Maria a firmar convênio com a RFFSA-Rede Ferroviária Federal S.A., com intervenção anuente do SENAI. Disponível em: <https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/540372/lei-4063-97>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SILVA, M. C. **A Escola Municipal de aprendizagem Industrial de Santa Maria e a sua perspectiva de ensino profissional frente ao processo de globalização do modo de produção capitalista**. 2003. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

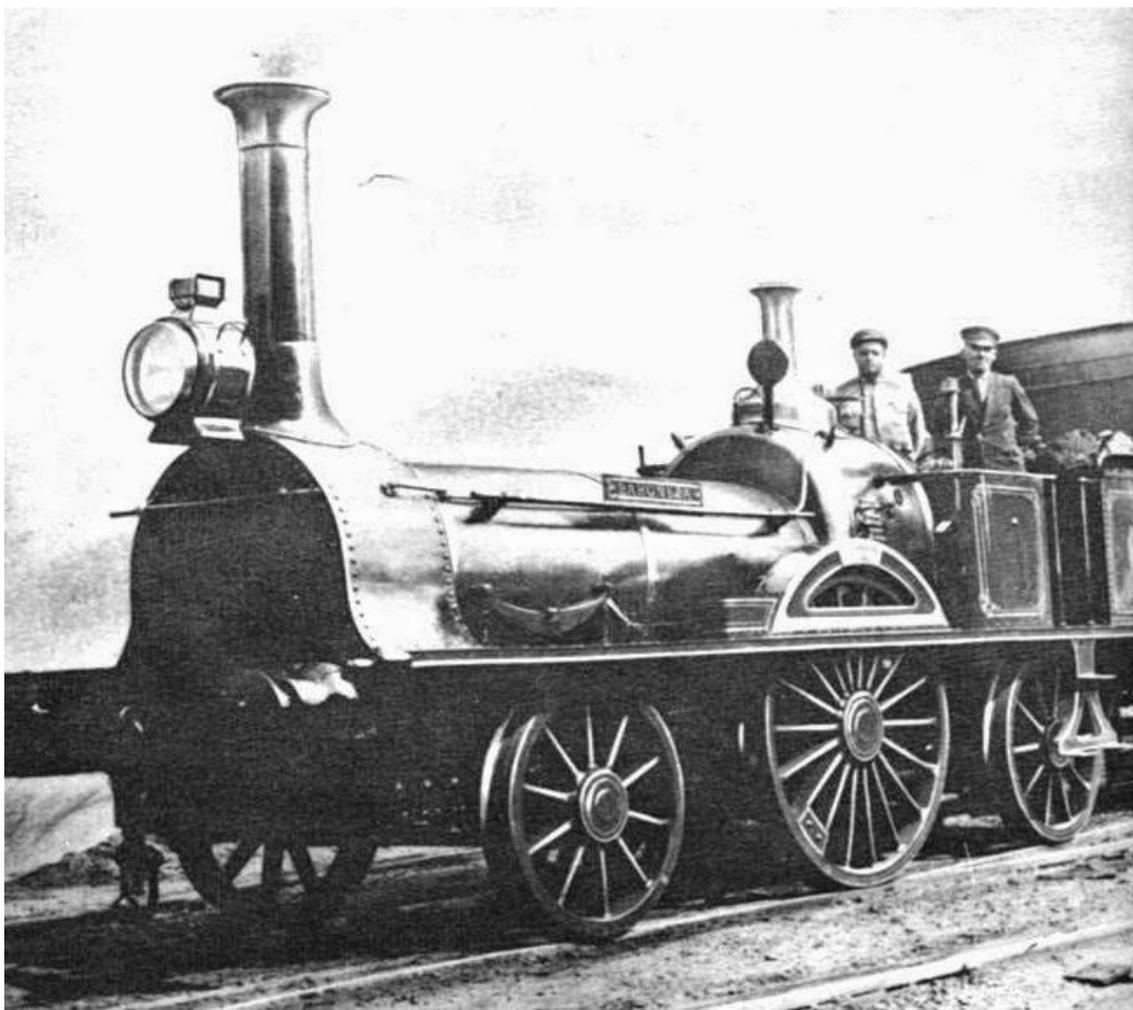
SIMÕES, C. A. Educação Técnica e Escolarização de Jovens Trabalhadores. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 95-119.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ANEXO B - A PRIMEIRA LOCOMOTIVA DO BRASIL

A "Baronesa", primeira locomotiva a vapor no Brasil e a única transformada em monumento cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Figura 02 – Baronesa.



Fonte: <http://estradas-ferro.blogspot.com/p/blog-page.html>

ANEXO D - MAPA FERROVIÁRIO DO RIO GRANDE DO SUL

Malha Ferroviária do Rio Grande do Sul em 1920, com a encampação da rede e criação da VFRGS.

Figura 04 – Ferrovias Gaúchas.



Fonte: CARDOSO; ZAMIN (2002).

ANEXO E - ANTIGAS OFICINAS DA REDE FERROVIÁRIA EM SANTA MARIA

As primeiras oficinas da Rede Ferroviária em Santa Maria funcionavam em barracões de madeira.

Figura 05 – Oficinas Antigas.



Fonte: Arquivo da escola (s/d).

ANEXO F- ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE SANTA MARIA

A estação de Santa Maria da Boca do Monte, posterior Santa Maria, por volta de 1910. Foi inaugurada em 13 de outubro de 1885 pela Estrada de Ferro Porto Alegre a Uruguaiana e tornou-se ponto inicial, a partir de 1894, da estrada de Ferro Santa Maria a Marcelino Ramos, depois integrada à Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande.

Figura 06 – Estação Ferroviária.



Fonte: As ferrovias do Brasil nos cartões postais e álbuns de lembranças, João Emilio Gerodeti; Carlos Cornejo. 2005, p.196.

ANEXO G - PLACA DE INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Placa fixada na entrada do prédio da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria no momento da inauguração do Centro de Formação Profissional acordo RFFSA/SENAI.

Figura 07 – Placa Inaugural.



Fonte: autora (2019).

ANEXO H - FOTO DO GRUPO DE MONITORES DO CFP

Na fileira da frente, da esquerda para a direita: Paulo Roberto Rodrigues, Ovanir José Negrini, Sérgio Roberto Valcorte e Miguel Coutinho da Silva. Na segunda fileira, o quarto da esquerda para a direita, Paulo Roberto Maicá Machado.

Figura 08 – Grupo dos Cinco.



Fonte: Arquivo da escola (s/d).

ANEXO I - ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DE SANTA MARIA

Fachada da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria iluminada para o Outubro Rosa

Figura 09 – Fachada da escola.



Fonte: Arquivo da escola (s/d).

ANEXO J - PLACA DE FORMATURA DA PRIMEIRA TURMA DA EMAI

Placa fixada no hall de entrada da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria.

Figura 10 – Placa da Formatura.



Fonte: Autora (2019).

ANEXO K - TURMA DE EJA DA EMAI

Foto da Turma da Etapa III de 2018 da Oficina de Mecânica da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial.

Figura 11 – Mecânica.



Fonte: Arquivo da escola (2019).

ANEXO L - TURMA DE EJA DA EMAI

Foto da Turma da Etapa III de 2019 da Oficina de Metalurgia da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial.

Figura 12 – Metalúrgica.



Fonte: Autora (2019).

ANEXO M - TURMA DE EJA DA EMAI

Foto da Turma da Etapa III de 2019 da Oficina de Eletricidade da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial.

Figura 13 – Eletricidade.



Fonte: Autora (2019).

ANEXO N -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Escola municipal de Aprendizagem Industrial: uma proposta de formação profissional para jovens e adultos.

Pesquisador responsável: Roselene Moreira Gomes Pommer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Colégio

Técnico Industrial de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3220 8043

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e conceder a entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo:

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na concessão de entrevista, respondendo às perguntas formuladas que abordam especificamente sobre o tema “Curso de Educação Profissional Inicial Integrada ao Ensino Fundamental - Anos Finais - na modalidade de EJA”. A entrevista será gravada. Benefícios: a pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder as questões, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que, a comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível a relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa **não** serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Roselene Moreira Gomes Pommer – pesquisadora responsável

ANEXO O -TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Escola municipal de Aprendizagem Industrial: uma proposta de formação profissional para jovens e adultos.

Pesquisador responsável: Roselene Moreira Gomes Pommer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3220 8043

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos voluntários cujos dados serão coletados através de entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas junto a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no prédio 05 do Campus I da Universidade Federal de Santa Maria, Anexo B, sala número 362, por um período de 05 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Roselene Moreira Gomes Pommer. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,dede 20.....

.....
Roselene Moreira Gomes Pommer
Pesquisadora responsável

ANEXO P - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pela _____, autorizo a realização do estudo Escola Municipal de Aprendizagem Industrial: Uma Proposta de Formação Profissional para Jovens e Adultos, a ser conduzido pelos pesquisadores Roselene Gomes Pommer e Angélica Medianeira lensen.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data _____

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO Q - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS IDEALIZADORES DO CURSO DE EJA INTEGRADO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS IDEALIZADORES DO CURSO DE EJA INTEGRADO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Função:

Formação:

Tempo de trabalho na instituição:

- 1) Qual a origem do processo de criação do curso profissionalizante integrado ao Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos nessa Instituição? A ideia surgiu de alguma demanda da comunidade?
- 2) Descreva, de maneira sucinta, o processo histórico de implantação do Curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental na modalidade de EJA na EMAI: quando foi implementado, como foi o processo de planejamento do curso ofertado e de escolha dos docentes que atuariam no mesmo?
- 3) As especificidades técnicas (modalidades) do curso surgiram a partir das necessidades do mercado de trabalho, da estrutura da escola ou dos interesses dos alunos?
- 4) Qual é o público atendido pelo curso?
- 5) Como se deu a construção do projeto pedagógico do curso? Quem participou?
- 6) O curso prevê estágio curricular ao seu final?
- 7) Como foi a relação entre a comissão de implementação do curso e a Secretaria Municipal de Educação?
- 8) Como você descreve o trabalho pedagógico realizado pelos professores que atuam no Curso?
- 9) Existe trabalho pedagógico integrado entre as diferentes áreas curriculares? Como ele é operacionalizado?
- 10) A Escola oferece momentos formação para que os professores possam discutir questões relativas ao ensino integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
- 11) São realizadas reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação?
- 12) Quais as maiores dificuldades e desafios a serem superados referentes ao trabalho pedagógico no Curso e à sua manutenção?
- 13) Quantas turmas foram formadas durante os 8 anos de curso?
- 14) Qual é o objetivo do curso e de que forma ele vem sendo atingido?
- 15) O Projeto Pedagógico é o mesmo desde o início do curso? Quais as mudanças que ocorreram, quando e por quê?
- 16) Quando surgiu o Menor Aprendiz?
- 17) Como a escola se organizou para atender ao Plano Nacional de Educação?
- 18) Como a escola está se organizando para implementar a Base Nacional Comum Curricular?

ANEXO R - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS RESPONSÁVEIS E IDEALIZADORES PELO PROCESSO DE ENCAMPAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS RESPONSÁVEIS E IDEALIZADORES PELO PROCESSO DE ENCAMPAÇÃO:

Instituição:

Função:

Formação:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo no cargo:

- 1) Qual a origem do processo de encampação da Escola da rede pelo município de Santa Maria? A ideia surgiu de alguma demanda da comunidade?
- 2) Descreva, de maneira sucinta, o processo histórico de encampação da Escola da Rede: quando foi implementado, como foi o processo de planejamento da escola e de escolha dos docentes que atuaram nela?
- 3) As especificidades técnicas (modalidades) da escola surgiram a partir das necessidades do mercado de trabalho, da estrutura da escola ou dos interesses dos alunos?
- 4) Qual é o público atendido pela escola?
- 5) Como se deu a construção do projeto pedagógico da escola? Quem participou?
- 6) Os cursos preveem estágio curricular ao seu final?
- 7) Como foi a relação entre a comissão de implementação da escola e a Secretaria Municipal de Educação?
- 8) Como você descreve o trabalho pedagógico realizado pelos professores que atuam na escola?
- 9) Existe trabalho pedagógico integrado entre as diferentes áreas curriculares? Como ele é operacionalizado?
- 10) A Escola oferece momentos formação para que os professores possam discutir questões relativas à Educação Profissional?
- 11) São realizadas reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação?
- 12) Quais as maiores dificuldades e desafios a serem superados referentes ao trabalho pedagógico na escola e à sua manutenção?
- 13) Quantas turmas foram formadas durante a existência da escola?
- 14) Qual é o objetivo dos cursos e de que forma ele vem sendo atingido?
- 15) O Projeto Pedagógico é o mesmo desde o início da escola? Quais as mudanças que ocorreram, quando e por quê?
- 16) Quando surgiu o Menor Aprendiz?